Jret

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi

Journal of Research in Education and Teaching

ISSN: 2146-9199

Mayıs 2014

Cilt 3
Sayı 2

http://www.jret.org

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2014 Cilt 3 Sayı 2 ISSN: 2146-9199

İletişim

Prof. Dr. Zeki Kaya

Gazi Üniversitesi
Gazi Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
06500 Teknik Okullar - Ankara / Türkiye

Tel: +90 312 202 82 30
Fax: +90 312 222 84 83
E. Posta: jret02@gmail.com

Dizinlenlenme / İndekslenme

Editörler
Prof. Dr. Zeki Kaya, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Serçin Karataş, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Editör Yardımcısı
Yrd. Doç. Dr. Dilek Çağırgan Gülten, İstanbul Üniversitesi, Türkiye

Danışma Kurulu
Prof. Dr. Ali Murat Sünbül, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Coşkun Bayrak, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Emine Demiray, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Cevat Celep, Kocaeli Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Feyzi Ulug, TODAIE, Türkiye
Prof. Dr. I. Hakki Mirici,Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mehmet Ali Kısakürek, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mehmet Şişman, Osman Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mohamed Abolgasem Artemimi, Zawia Engineering College, Libya
Prof. Dr. Selahattin Gelbal, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye

Bilim Kurulu
Prof. Dr. Ahmet Mahiroğlu, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ali Güneş, Aydın Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ali Murat Sünbül, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Cevat Celep, Kocaeli Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Coşkun Bayrak, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Emine Demiray, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Feyzi Ulug, TODAIE, Türkiye
Prof. Dr. H. İbrahim Yalın, Doğu Akdeniz Üniversitesi, KKTC
Prof. Dr. I. Hakki Mirici, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mehmet Ali Kısakürek, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mehmet Şişman, Osman Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mimar Türkkahraman, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Mohamed Abolgasem Artemimi, Zawia Engineering College, Libya
Prof. Dr. Mustafa Çakır, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Müfit Kömleksiz, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, KKTC
Prof. Dr. Nedim Gürses, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Salih Uşun, Muğla Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Selahattin Gelbal, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Semra Mirici, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Songül Altınışık, TODAIE, Türkiye
Prof. Dr. Süleyman Çelenk, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Uğur Demiray, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Altay Eren, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Bahadır Erişti, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Deniz Beste Çevik, Balıkesir Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Emine Kolaç, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Gülay Ekici, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Hasan Karal, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye
Doc. Dr. Melek Çakmak, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Melek Demirel, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Murat Hişmanoğlu, Uşak Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Nadir Çeliköz, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Serçin Karataş, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Şeref Tan, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Suzan Duygu Erişti, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Yavuz Erişen, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Zekai Öztürk, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Ali Murat Kırık, Marmara Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Cengiz Poyraz, İstanbul Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Esed Yağcı, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Mehmet Şahin, Yıldız Teknik Üniversitesi,Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Merih Taşkaya, Akdeniz Üniversitesi, Turkey
Yrd. Doç. Dr. Nuray Taştan, Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. İlknur İstifci, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Irfan Yurdabakan, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Öykü Özü, Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Serpil Umuzdaş, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Yücel Kayabaşı, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Erinç Karataş, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Gülşah Batdal Karaduman, İstanbul Üniversitesi, Türkiye
Dr. Songül Aynal Kilimci, Çukurova Üniversitesi, Türkiye

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2014 Cilt 3 Sayı 2 ISSN: 2146-9199

Editörlerden

Değerli Meslektaşlarımız, Değerli Okuyucular,

Farklı kurumlarda görevli 83 değerli meslektaşımıza ait 40 adet makaleyi üçüncü cilt ikinci sayıda yayınlamış bulunmaktayız. Editörler kurulunda yer alan arkadaşlarımız ve hakemler, yayınlanan makaleleri büyük bir özveriyle ve titizlikle değerlendirmişlerdir.

24 -26 Nisan 2014 tarihlerinde Antalya'da 22 Ülkenin katılımıyla düzenlenmiş olan " 5th International Conference on New Trends in Education and Their Implications"da bildiri olarak sunulmuş olan çok sayıda bildiri başvurusu olmuştur. Bildiriler editörler kurulunda görevli ve görevli olmayan hakemler tarafından değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonuçlarına göre bir sonraki sayıda da "5th International Conference on New Trends in Education and Their Implications"da bildiri olarak sunulmuş olan bazı bildirilere de yer verilecektir.

Dergimiz büyük bir ilgiyle karşılanmaya devam etmektedir. Değişik üniversitelerden ve kurumlardan çok sayıdaki makale değerlendirme aşamasındadır. Makalelerin değerlendirilmesi görevini üstlenen editörler kurulunda özveriyle çalışan meslektaşlarımıza, çalışmalarınızla destek veren siz yazarlara ve tüm okuyuculara içtenlikle teşekkür ederiz.

01 Mayıs 2014

Saygılarımızla.

Prof. Dr. Zeki Kaya, ***Gazi Üniversitesi***
Doç. Dr. Serçin Karataş, ***Gazi Üniversitesi***

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2014 Cilt 3 Sayı 2 ISSN: 2146-9199

İÇİNDEKİLER.....i

Editörlerden.....v

01. ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN HİPERAKTİVİTE VE DİKKAT EKSİKLİĞİNE YÖNELİK DURUMLARININ ÖĞRETMEN VE AİLE ALGILARINA GÖRE İNCELENMESİ (AMASYA İLİ ÖRNEĞİ)
01. INVESTIGATION ON SCONDRY-SCHOOL STUDENTS' HYPERACTIVITY AND CAREFULLNESS DEFICIENCY RELATED TO THEIR TEACHERS' AND PARENTS' PERCEPTION (CASE STUDY: AMASYA)
Ahmet Üstün, A. Büşra Çİfci, Zeliha BetüL Kinaci.....01

02. MERKEZİ SİSTEM ORTAK SINAVLARINDA İLK DENEYİM: MATEMATİK DERSİ
02. THE FIRST EXPERIENCE IN CENTRAL SYSTEM COMMON EXAMS: MATHEMATICS
Deniz Kardeş Birinci.....08

03. ÇOKLU ZEKÂ ALANLARI İLE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ: BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMEN ADAYLARI ÜZERİNE İNCELEME
03. EVALUATION OF PROBLEM SOLVING SKILLS AND THE MULTIPLE INTELLIGENCE DOMAINS: A STUDY ON PHYSICAL EDUCATION TEACHER CANDIDATES
Olcay Kiremitci, Meliha Canpolat, Lale Yıldız.....17

04. ORTAOKUL SINIFLARINDAKİ ÖĞRETMEN SANDALYESİNİN GEREKLİLİĞİ VE SINIF YÖNETİMİNE ETKİSİNE YÖNELİK ÖĞRENCİ, ÖĞRETMEN, VELİ VE İDARECİ'LERİN GÖRÜŞLERİ
04. THE VIEWS OF STUDENT-TEACHER- STUDENT'S PARENTS AND SCHOOL DIRECTORY ABOUT THE TEACHER-CHAIR' S NECESSITY IN THE SECONDARY SCHOOLS AND ITS EFFECT ON THE CLASS MANAGEMENT
Cihat Demir, Selçuk Topdemir, Göksel Özgezerim.....25

05. MATEMATİK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI İLE İLGİLİ TEZLERİN İNCELENMESİ (2004-2013)
05. THE EXAMINATION OF THESES TO RELATE WITH MATHEMATICS CURRICULUM (2004-2013)
Kürşat Yenilmez, Nihan Sölpük.....33

06.BİR MÜZİK ÖĞRETMENİ NASIL OLMALIDIR?
06. HOW SHOULD BE MUSIC TEACHERS?
Deniz Beste Çevik Kılıç.....43

07. GELİŞTİRİLEN ÇEVRİMİÇİ ELEKTROGAME OYUNUNUN 4. BASAMAK BİLİŞİM TEKNOLOJİLERİ DERSİ BAŞARISINA ETKİSİ
07. THE EFFECT OF ONLINE ELECTROGAME GAME ON 4TH GRADE INFORMATION TECHNOLOGIES COURSE IN PRIMARY SCHOOLS
Hüseyin Güneş, Mehmet Emin Korkusuz.....49

08. TMS VE TTK NIN GETİRDİĞİ UYGULAMALARIN MUHASEBE EĞİTİMİYLE ÖRTÜŞÜP ÖRTÜŞMEDİĞİNİN İRDELENMESİ
08. THE INVESTIGATION OF TURKISH TRADE LAW AND TURKEY ACCOUNTING STANDARDS APPLICATIONS WHETHER IT OVERLAPS WITH ACCOUNTING PRACTICES
Aysel Güney.....61

09. ÖĞRETMENLERİN MESLEĞE YÖNELİK DAVRANIŞ VE YAŞANTI MODELLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ
09. INVESTIGATION OF WORK RELATED BEHAVIORS AND EXPERIENCE PATTERNS OF TEACHERS ACCORDING TO VARIOUS VARIABLES
Olcay Kiremitci, R. Timuçin Gençer, Erdinç Demiray.....66

10. 11. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YAŞADIKLARI ÇEVREYE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ
10. 11TH GRADE STUDENTS' VIEWS ABOUT THE ENVIRONMENT THEY LIVE IN
Ebru Işık, Gülcan Çetin.....75

11. MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ KİTAP OKUMA ALIŞKANLIKLARI
11. MUSIC TEACHERS READING HABITS OF CANDIDATE
Deniz Beste Çevik Kılıç.....87

12. AKADEMİK ÖZ-YETERLİK: OLUMLU VE OLUMSUZ DUYGULANIMIN YORDAYICI ROLÜ
12. ACADEMIC SELF-EFFICACY: PREDICTIVE ROLES OF POSITIVE AND NEGATIVE AFFECT
Abdullah Yalnız.....95

13. MATEMATİK ÖĞRETİMİ VE MATEMATİKSEL DÜŞÜNME
13. MATHEMATICS TEACHING AND MATHEMATICAL THINKING
Esen Ersoy, Pınar Güner.....102

14. EĞİTİM ARAŞTIRMALARINDA MODSAL BETİMLEMELERİN KULLANIMI
14. THE APPLICATION OF MODAL REPRESENTATION IN EDUCATIONAL RESEARCH
Funda Yeşildağ-Hasançebi, Yüksel Göktaş, Murat Günel 114

15. FEN ÖĞRETMENİ ADAYLARININ YARATICILIK KAVRAMINA VE YARATICI DÜŞÜNMEYE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN FARKLI DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ
15. INVESTIGATING OF THE VIEWS ABOUT THE CREATIVITY AND CREATIVE THINKING OF PRE-SERVICE SCIENCE TEACHERS TO DIFFERENT VARIABLES
Didem İnel Ekici.....125

16. LİSE ÖĞRENCİLERİNİN BİYOLOJİ DERSİ BAŞARILARINDA, CİNSİYET, SINIF DÜZEYİ VE AİLE YAPISININ ROLÜ
16. THE ROLE OF GENDER, GRADE LEVEL AND FAMILY ENVIRONMENT IN HIGH SCHOOL STUDENTS' BIOLOGY ACHIEVEMENT
Özlem Sadi, Miray Uyar, Hatice Yalçın.....138

17. TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE KULLANILABİLECEK FİZİKSEL–DUYGUSAL–KÜLTÜREL YÖNTEM: KURAMSAL BİR ÇALIŞMA
17. THE PHYSICAL-EMOTIONAL-CULTURAL METHOD (PhyEmoC) THAT CAN BE USED IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE: A THEORETICAL STUDY
Gürkan Tabak, Ali Göçer.....152

18. POPÜLER KÜLTÜRÜN LİSE ÖĞRENCİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ
18. THE EFFECTS OF POPULAR CULTURE AMONG HIGH SCHOOL STUDENTS
Murat Polat, Nihan Sölpük.....163

19. FEN VE TEKNOLOJİ ÖĞRETMENLERİNİN PROJE GÖREVLERİ İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ
19. SCIENCE AND TECHNOLOGY TEACHERS' OPINIONS ON PROJECT DUTIES
Yusuf Kaşıkçı, Şafak Uluçınar Sağır, Salih Değirmenci, Ahmet Bacanak.....170

20. ÇALGI YAPIM USTALARI VE ÇALGI SATIŞ MAĞAZALARININ İNCELENMESİ: ANTALYA İLİ ÖRNEĞİ
20. MASTERS OF INSTRUMENT MADE STORE SALES AND INVESTIGATION OF INSTRUMENT: THE CASE OF ANTALYA
Sevilay Gök Akyıldız.....180

21.TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ DİL BİLGİSİ ETKİNLİKLERİNİN METİNLERLE İLİŞKİSİ
21.THE RELATION OF GRAMMAR ACTIVITES WITH TEXTS IN THE TURKISH TEXTBOOKS
Melda Karagöz, Utku Oryaşın.....187

22. TOPLUMSAL CİNSİYET VE EDEBİYAT ÖĞRETİMİ: ORTAÖĞRETİM TÜRK EDEBİYATI DERS KİTAPLARINDA KADIN YAZARLAR
22. GENDER AND TEACHING LITERATURE: WOMEN WRITERS IN SECONDARY SCHOOL TURKISH LITERATURE TEXTBOOKS
Nuray Küçükler Kuşcu.....195

23. TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE DİNLEME BECERİSİ İLE İLGİLİ KAYNAKÇA ÇALIŞMASI
23. BIBLIOGRAPHY STUDY RELATED WITH LISTENING SKILL IN TURKISH LANGUAGE EDUCATION
Fulya Topçuoğlu Ünal, Fatih Özer.....203

24. ORTAÖĞRETİM BRANŞ ÖĞRETMENLERİNİN YÖNETİCİLERLE OLAN İLİŞKİLERİNDEN KAYNAKLANAN STRES
24. SECONDARY SCHOOL BRANCH TEACHER'S STRESS ORIGINATING FROM RELATIONSHIPS WITH THEIR PRINCIPALS
İlhan Günbayı, Asiye Tokel, Tayfun Yörük, Serdar Özçetin.....219

25. MOODLE KULLANILARAK GERÇEKLEŞTİRİLEN WEB DESTEKLİ EĞİTİM HAKKINDAKİ ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ
25. STUDENT VIEWS UPON THE WEB BASED EDUCATION BY USING MOODLE
Sekvan Kuzu, Fatih Balaman.....234

26. ÇALIŞMA YAPRAKLARININ ÖĞRENCİLERİN YÜKSELTGENME VE İNDİRGENME KAVRAMLARINI ANLAMALARI ÜZERİNE ETKİSİ
26. THE EFFECT OF WORKSHEETS ON STUDENTS' UNDERSTANDING OF THE CONCEPTS OF OXIDATION AND REDUCTION
Hülya Demircioğlu, Gökhan Demircioğlu, Mustafa Yadigaroğlu.....243

27. EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN BELİRLENEREK BÖLÜMLERE GÖRE KARŞILAŞTIRILMASI
27. THE COMPARATIVE ANALYSIS OF DEPARTMENTS ON LEARNING STRATEGIES FROM THE FACULTY OF EDUCATION BY DETERMİNING THE LEARNING STRATEGIES
Sekvan Kuzu, Fatih Balaman, Murat Canpolat.....257

28. BEYİN TEMELLİ ÖĞRENMENİN AÇILIMI NEDİR?
28. WHAT IS THE ESSENCE OF BRAIN BASED LEARNING?
Murat Polat.....265

29. MESLEKİ TÜRK MÜZİĞİ VE BATI MÜZİĞİ EĞİTİMİ ALMAKTA OLAN ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN NAMUSA İLİŞKİN TUTUMLARI
29. ATTITUDES OF THE UNIVERSITY STUDENTS STUDYING VOCATIONAL TURKISH MUSIC AND WESTERN MUSIC TOWARD HONOR
Tarkan Yazıcı, Şefika İzgi Topalak.....275

30. İLKOKULLARDA SANATSAL DENETİM VE ÖĞRETMEN MOTİVASYONU ÜZERİNE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ
30. ARTISTIC SUPERVISION AT PRIMARY SCHOOLS AND TEACHERS' OPINIONS ABOUT ARTISTIC SUPERVISION UPON TEACHER MOTIVATION
Türkan Argon, Mehmet İsmetoğlu, Buket İşeri.....286

31. MESLEK YÜKSEKOKULLARINDA OKUYAN ÖĞRENCİLERİN SAYISAL DERSLERDEKİ BAŞARISINI OLUMSUZ YÖNDE ETKİLEYEN NEDENLERİN ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNDEN YARARLANARAK İNCELENMESİ (AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ TEKNİK BİLİMLER MESLEK YÜKSEKOKULU ÖRNEĞİ)
31. POLYTECHNICS STUDENTS DIGITAL COURSES TAKE ADVANTAGE OF THE SUCCESS OF THE INVESTIGATION OF THE CAUSES ADVERSELY AFFECT STUDENT OPINIONS (AKDENIZ UNIVERSİTY SCHOOL OF TECHNICAL SCIENCES VOCATIONAL SCHOOL EXAMPLE)
Mahmut Sarı.....297

32. KİMYA ÖĞRETMENLERİNİN FATİH PROJESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ
32. VIEWS OF CHEMISTRY TEACHERS ABOUT THE FATIH PROJECT
Gökhan Demircioğlu, Mustafa Yadigaroğlu.....302

33. ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN FEN VE TEKNOLOJİYLE İLGİLİ MERAK ETTİKLERİ SORULARIN BRANŞLARA GÖRE DAĞILIMININ BELİRLENMESİ
33. DETERMINATION OF THE QUESTIONS RELATED TO SCIENCE AND TECHNOLOGY WONDERED BY MIDDLE SCHOOL STUDENTS ACCORDING TO THEIR BRANCHES
Gamze Dolu, İbrahim Vesek.....311

34. ZİHİNSEL YETERSİZLİĞİ OLAN BİREYLERE İŞ-MESLEK EĞİTİMİ VEREN KURUMLARA İLİŞKİN VERİLERİN GÖZDEN GEÇİRİLMESİ
34. A REVIEW OF THE INSTITUTIONS PROVIDING EMPLOYMENT AND VOCATIONAL EDUCATION TO INDIVIDUALS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES
Tuna Şahsuvaroğlu.....318

35. TİCARET MESLEK LİSELERİNDE BİLGİSAYAR MESLEK DERSİ ALAN ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN BİLGİSAYAR KULLANIMLARININ ETİK AÇIDAN DEĞERLENDİRİLMESİ (BİR ARAŞTIRMA)
35. AN ETHICAL EVALUATION ABOUT COMPUTER USING BEHAVIOR WITH HIGH SCHOOL STUDENTS WHO ATTEND COMPUTER CLASS IN TRADE VOCATIONAL HIGH SCHOOL (A RESEARCH)
Zekai Öztürk, Hatice Filiz.....325

36. DERSHANELERİN EĞİTİM SİSTEMİMİZDEKİ YERİ VE ÖNEMİ
36. ROLE AND IMPORTANCE OF DERSHANES IN OUR EDUCATION SYSTEM
İlknur Nezaket Baran, Taner Altun.....333

37. OKULÖNCESİ EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN TEMEL BİLİMSEL SÜREÇ BECERİLERİNİ KULLANIM DÜZEYLERİNİ BELİRLEME ÖLÇEĞİNİN GEÇERLİLİK VE GÜVENİLİRLİK ÇALIŞMASI
37. VALIDITY AND RELIABILITY STUDY OF IDENTIFICATION SCALE FOR UTILIZATION DEGREE OF BASIC SCIENTIFIC PROCESS SKILLS OF PRE-SCHOOL TEACHERS
Sara Kefi, Nadir Çeliköz.....345

38. FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ BELİRSİZLİK İLKESİNİ ANLAMA DÜZEYLERİNE 7E ÖĞRETİM MODELİNİN ETKİSİ
38. EFFECTS OF 7E TEACHING MODEL ON PRE-SERVIVE SCIENCE TEACHERS' CONCEPTUAL UNDERSTANDING ABOUT UNCERTAINTY PRINCIBLE
Meryem G. Baybars, Hüseyin Küçüközer.....365

39. FEN ÖĞRETMENİ ADAYLARININ PROBLEME DAYALI ÖĞRENME YÖNTEMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ VE ÖZYETERLİK ALGILARI
39. PRE-SERVICE SCIENCE TEACHERS' VIEWS AND SELF-EFFICACY PERCEPTIONS ABOUT PROBLEM BASED LEARNING METHOD
Didem İnel Ekici, Hilal Küçük, Huriye Deniş Çeliker.....378

40. ORTAOKUL 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ATATÜRK İLKE VE İNKILÂPLARINI KAVRAMA DÜZEYLERİNE İLİŞKİN TUTUMLARI
40. COMPREHENSION REGARDING TO LEVELS ATTITUDES OF MIDDLE SCHOOL 8th CLASS STUDENTS ATATURK'S PRINCIPLES AND REFORMS
Meral Öner, Galip Öner……390

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2014 Cilt:3 Sayı:2 Makale No: 01 ISSN: 2146-9199

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN HİPERAKTİVİTE VE DİKKAT EKSİKLİĞİNE YÖNELİK DURUMLARININ ÖĞRETMEN VE AİLE ALGILARINA GÖRE İNCELENMESİ (AMASYA İLİ ÖRNEĞİ)

Doç.Dr.Ahmet Üstün
Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi
ustunahmet05@hotmail.com

A. Büşra Çİfci
Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi
a.b.cifci@yandex.com

Zeliha BetüL Kinaci
Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi
betul-tm-m@hotmail.com

Özet

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) çocukluk dönemlerinde başlayıp yaşam boyu devam edebilen bir bozukluktur. Bu çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin hiperaktivite ve dikkat eksikliğine yönelik durumlarının öğretmen ve aile algılarına göre incelenmesidir. Çalışmanın araştırma grubunu ortaokul birinci sınıfa devam eden 44 öğrenci hakkında bilgisine başvurulan 10 öğretmen ve 44 veli oluşturmaktadır. Öğretmen ve velilere "Conners Değerlendirme Ölçekleri" uygulanmıştır. Betimsel yöntem kullanılan bu çalışmada elde edilen verilerin analizinde Crosstabs kullanılmıştır. Öğrencilerin öğretmen ve ebeveyn formlarından aldıkları puanlar aralarındaki fark ve cinsiyete göre dağılımları Crosstabs sonuçlarına göre incelenmiş ve elde edilen bulgular tartışılmıştır. Ulaşılan sonuçlardan biri DEHB' nin cinsiyete göre farklılık göstermesidir. Bu rahatsızlıklar için erken tanı ve ailelere yönelik bilgilendirme büyük önem taşımaktadır.

Anahtar Sözcükler: Hiperaktivite ve Dikkat Eksikliği, Öğretmen, Ebeveyn..

INVESTIGATION ON SCONDRY-SCHOOL STUDENTS' HYPERACTIVITY AND CAREFULLNESS DEFICIENCY RELATED TO THEIR TEACHERS' AND PARENTS' PERCEPTION (CASE STUDY: AMASYA)

Abstract

Deficiency of carefullness and hyperactivity deficiencies start when a child is young and goes on through out his life. The purpose of this study is to find out the hyperactivity and deficiencies of primary school students related to their parents and teachers' perceptions. The sample of the study consists of 44 students attending to the primary school and 10 teachers working at these schools and 44 parents. Conners evaluation scale was used for the teachers and the parents. The obtained data was analysed by using crosstabs.In the study,descriptive method was used. The data was analysed related to the gender and the obtained score differences. Then, the results were discussed. One of the obtained result is that DEHB has changed related to the gender. To solve the problem, it is neccessary to consult the parents when the problem arises and to have pre-diagnosis for the children by the teacher.

Key Word: Hyperactivity and Deficiencies, Teachers, Parents.

GİRİŞ

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB), geçmişten günümüze çocukluklarda sıklıkla görülen ruhsal sorunlardan biridir. Yaygınlık oranı % 3-10 arasında değişmektedir (Şenol ve Şener, 1998). Çocuk ve ergenlerde görülen dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun davranış belirtileri DSM-IV 'e göre hiperaktivite,

impulsivite (dürtüsellik) ve dikkatsizlik olarak belirlenmiştir. Uygun zamanda tanılanmadığı ve uygun tedavi ve eğitim hizmetleri düzenlenmediği zaman okulda, evde ve diğer sosyal ortamlarda pek çok işlev bozukluklarına yol açarak bireyin yaşamında zorluklara neden olan önemli bir soruna dönüştüğü bilinmektedir (Şenol, 1997; Şenol ve Şener, 1998). Bu nedenlerle erken teşhiste bulunabilmenin önemi büyüktür. Teşhis edilebilmeleri için de problemleri doğru bir şekilde değerlendirmek gereklidir. Uzmanlar, genel olarak DEHB olan çocukları ve ergenleri DSM- IV tanı ölçütlerine göre değerlendirirler. Bunun yanı sıra ebeveynlerle, öğretmenlerle ve çocuğun kendisiyle görüşme yapılması ve bu kaynaklara dayalı derecelemeölçekleri kullanması da gereklidir. Öğretmenler ve ebeveynler gelişimin kritik dönemlerinde gözlenen pek çok bozuklukla ilgili önemli ve en çok bilgi alınan kaynaklar olmakla birlikte, çocuklar özellikle ergenlik dönemine girdiklerinde ergenlerle ilgili bilgilerin direkt olarak kendilerinden alınmasında yarar vardır (Conners ve ark. 1997). Çocukların ve gençlerin davranışlarını ebeveynler ve öğretmenler eve ya da okula özgü olarak algıladıkları için, ebeveynler ve öğretmenlerden elde edilen bilgiler tutarsız olabilmektedir. Bu nedenle de, sadece anne baba ya da sadece öğretmen bilgisine dayanmak, çocuğun ya da gencin sorununu tam olarak iletemeyebilmektedir (Conners, 1997).

Bu amaçla geliştirilmiş birçok araç bulunmaktadır. Bunların içinde en çok kullanılanlardan biri de Conners'ın ana-baba, öğretmen ve ergen yanıtlarına dayalı değerlendirme ölçekleridir (Conners, 1997; Conners, Wells, Parker, Sitarenios, Diamond, & Powell, 1997). Conners dereceleme ölçeklerinin çeşitli formları farklı ülkelerde yaygın olarak kullanılmaktadır. Conners ölçeklerinin 1978 yılında yayımlanan kısa formları (Goyette ve ark. 1978) olan 28 maddelik Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği (CÖDÖ-28) ve 48 maddelik Conners' Ana baba Derecelendirme Ölçeği'ni (CADÖ-48) Türkiye'de kullanmak için 1989 yılında çeviri ve geçerlik çalışmaları yapılmıştır (Dereboy ve ark. 2007).

Conners ölçeklerinin kısa, puanlaması ve uygulaması kolay olarak düzenlenmiş olması ölçekleri kullanışlı hale getirmiştir. Bu özellikler Conners ölçeklerinin, özellikle aynı anda birden fazla ölçek uygulamayı gerektiren, zaman ve maliyetin önemli olduğu durumlarda tercih edilmesini sağlamıştır.

CDÖ'nin hem iç güvenilirlik ve zaman güvenilirliğinin bulunduğu, hem de yordama ve yapı geçerliklerinin olduğu değişik çalışmalarla belirlenmiştir (Conners 1990). Yapılan araştırmalarda CDÖ için başlıca üç kullanım alanı olduğunu saptanmıştır. Bu kullanım alanları; belirli bir tanıyı netleştirmek için yardımcı araç , tedavi sonuçlarının değerlendirilmesinde ölçüm aracı ve çocuklarda görülen sorunlu davranışların saptanmasında genel bir tarama aracı olmasıdır (Giannaris ve ark. 2001).

Dikkat eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) genellikle okul öncesi dönem ve okul çağı çocuklarında belirgin hale gelen bir bozukluktur. Çocuğun davranışlarını kontrol etmesi ve dikkatini vermesinde problem vardır. "Bir türlü yerinde durmayan," "hayallere dalan", "düşünmeden davranan", "dalgın, unutkan, dikkatsiz, şaşkın" …vs. gibi pek çok sıfatla nitelendirilen çocuklardır.

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu, DSM-IV tanı ölçütleri doğrultusunda dikkat eksikliği,aşırı hareketlilik (hiperaktivite) ve dürtüsellik olmak üzere incelenmektedir. Dikkatsizlik durumu görülen çocuklarda; dikkatini vermeme, başladığı işi bitirememe, organize olamama, sürekli çaba gerektiren görevlerden kaçınma,bir şeyleri kaybetme, unutma ve dikkatlerinde kolayca dağılma gibi özellikler gözlenebilmektedir (Doğaroğlu 2013).

Hiperaktivite durumu görülen çocuklarda; yerinde duramama, sınıfta sırasında oturamama, aşırı koşma ve tırmanma eğiliminde olma, sakin bir şekilde oynayamama ve çalışamama, sürekli hareket halinde olma ve çoğu zaman fazla konuşma gibi özellikler gözlenebilmektedir (Doğaroğlu, 2013).

Dürtüsellik durumu görülen çocuklarda ise; çoğu zaman konuşma, yanıtları ağzından kaçırma, sırasını bekleyememe, başkalarının sözünü kesme ve başkalarının yaptıklarının arasına girme gibi temel davranışlar görülür (Doğaroğlu 2013).

Ayrıca davranım bozukluğu (DB) DSM-IV' de yıkıcı davranım bozukluğunun bir alt dalı olarak yer almaktadır (Özen,2010). DB ; baş kaldırma, toplum kurallarını çiğneme, insanlara, hayvanlara ve eşyalara zarar verici davranışların tekrarlayıcı şekilde olması olarak belirtilmektedir (Tahiroğlu ve Avcı,2005).

Bu bilgiler doğrultusunda belirtilen nedenlere bağlı olarak bu makalenin amacı; ortaokul öğrencilerinin hiperaktivite ve dikkat eksikliğine yönelik durumlarının öğretmen ve aile algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Öğrencilerin, hiperaktivite ve dikkat eksikliğine yönelik durumları;
1- Öğretmen değerlendirmelerine göre cinsiyet dağılımları nasıldır?
2- Anne baba değerlendirmelerine göre cinsiyet dağılımları nasıldır?
3- Öğretmen ve aile algılarına göre farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Betimsel yöntemle yapılan bu araştırmada 2013-2014 Eğitim-Öğretim yılında Amasya ili merkezindeki 78 Ortaokuldaki birinci sınıfta okuyan 1625 öğrenci evren olarak ele alınmıştır. Çalışmanın örneklemini, yaşları 10-11 arasında değişen 22'si kız (% 50), 22'si erkek (% 50) olmak üzere 44 öğrenci oluşturmaktadır. Öğretmen ve aile algılarını değerlendirmek için bu 44 öğrenci üzerinden, gönüllü 10 öğretmen ve 44 veli seçilerek; Conners öğretmen değerlendirme ve ebeveyn değerlendirme formları doldurtulmuştur. Uygulama öncesinde katılımcılara, çalışmanın amacı ve işlem süresi hakkında bilgi verilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, çalışmaya katılan öğretmenlere, 44 öğrencinin DEHB düzeylerini ölçmek üzere 28 maddeden oluşan bir form, ailelere ise 48 maddeden oluşan bir form uygulanmıştır. Conners öğretmen ölçeğinin önceki kısa versiyonu olan CÖDÖ-28, öğretmenlerin, sınıf içindeki davranışlarına ilişkin gözlemlerine dayalı olarak öğrencilerinin davranışlarını değerlendirmelerini sağlayan 28 maddelik bir ölçektir. Ülkemize uyarlama çalışmaları Dereboy ve arkadaşları tarafından yapılmıştır (Dereboy ve ark. 2007, Dereboy ve ark. 1997, Şener ve ark. 1995). Conners Ana baba Dereceleme Ölçeği CADÖ-48 ise 48 maddeden ve dört alt ölçekten oluşmaktadır. CADÖ-48'in dilimize uyarlama çalışmaları Şener ve arkadaşları tarafından yapılmıştır. Ölçeklerdeki ifadelere dörtlü likert tipi bir ölçek üzerinden yanıt verilmektedir. Cevap seçenekleri ve puanlama; hiçbir zaman, 0 puan; nadiren, 1 puan; sıklıkla, 2 puan; her zaman, 3 puan şeklindedir. Genel olarak yüksek puanlar, belirtilerin yoğun olduğunu ifade etmektedir. Öğretmen değerlendirme formu sonuçlarına göre ise; bir öğrenci için 10 öğretmenden 5'inin 17 puan ve üzeri vermiş olması dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun o öğrencide var olduğunu belirlemek için yeterli kabul edilmiştir. Ölçeklerdeki psikolojik tanılamaya yönelik bazı maddeler bu çalışmada kullanılmamıştır.

İşlem

Çalışmada öğrencilerin DEHB konusundaki davranış düzeylerini ölçmek için kullanılan anket öğretmenlere ders dışı saatlerde, gürültüsüz ve dikkat çeldirici diğer uyarıcıların bulunmadığı bir ortamda uygulanmıştır. Ebeveyn formu ise uygulanmak üzere velilere öğrenciler aracılığı ile gönderilip belli bir süre sonunda toplanmıştır. Uygulama öncesinde, katılımcılara, yapılan araştırmanın amacı ve uygulama süresi hakkında bilgi verilmiş; katılımcılara anket sorularını dikkatli okumaları, gereklilik var ise, anlamadıkları maddelerin kendilerine bir kez daha açıklanabileceği söylenmiştir. Ayrıca katılımcıya her soruda bulunan dört seçenekten hangisi mevcut durumunu en iyi ifade ediyorsa, o seçeneği işaretlemesi gerektiği hatırlatılmıştır.

Verilerin Analizi

Veri analizi SPSS 17.0 paket programı kullanılarak, ortalamalar ve sınıflamalar değerlendirilmiştir. Frekans analizi ve crosstabs analizi yapılarak; grubun cinsiyet dağılımına ve öğretmen ve ebeveyn değerlendirme sonuçlarına bakılmıştır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma; ortaokullarda görev yapan 10 öğretmen ve 44 öğrenci seçilerek yapıldığından sonuçları tüm öğretmen ve öğrencilere genellenemez. Araştırma, yapıldığı tarih, amaca uygun olarak kullanılan veri toplama formu ve grubun verdiği yanıtlar ile sınırlıdır.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2014 Cilt:3 Sayı:2 Makale No: 01 ISSN: 2146-9199

BULGULAR

Araştırma grubu içersinde 10 öğretmen ve 44 anne-baba bulunmaktadır. Bu kişiler örneklemdeki 44 öğrenciyi değerlendirmişlerdir. 44 öğrenciden 22' si (%50) kız, 22' si (% 50) erkek olarak belirlenmiştir. Öğrenciler orta okul birinci sınıfta olup, yaşları 10 ve 11 arasında değişiklik göstermektedir.

Tablo 1: Conners Anne- Baba Formu Dikkat Eksikliği Alt Ölçeği Crosstabs Cinsiyet Sonuçları

		Dikkat Eksikliği		**Toplam**
		Yok	Var	
Cinsiyet	erkek	20	2	22
	kız	18	4	22
Toplam		38	6	44

Araştırmada kullanılan Conners Anne-baba formunda dikkat eksikliği alt ölçeği sonuçlarına göre; 22 erkek öğrenci içerisinde 2 öğrencide, 22 kız öğrenci içerisinde ise 4 öğrencide dikkat eksikliği olabileceğine ilişkin bulgular ortaya çıkmıştır. Kız ve erkek öğrenci toplamında ise % 13.6 oranında dikkat eksikliği görülmektedir.

Tablo 2: Conners Anne- Baba Formu Karşı Gelme Bozukluğu Alt Ölçeği Cinsiyet Crosstabs Sonuçları

		Karşı Gelme Bozukluğu		**Toplam**
		Yok	Var	
Cinsiyet	Erkek	20	2	22
	Kız	22	0	22
Toplam		42	2	44

Araştırmada kullanılan Conners Anne-baba formunda karşı gelme bozukluğu alt ölçeği sonuçlarına göre; 22 erkek öğrenci içerisinde 2 öğrencide karşı gelme bozukluğu olabileceğine ilişkin bulgular ortaya çıkmıştır. 22 kız öğrencide ise, karşı gelme bozukluğuna ilişkin bir bulgu ortaya çıkmamıştır. Karşı gelme bozukluğunu öğrencilerde toplam görülme oranı ise % 4.5dir.

Tablo 3: Conners Anne- Baba Formu Hiperaktivite Bozukluğu Alt Ölçeği Cinsiyet Crosstabs Sonuçları

		Hiperaktivite Bozukluğu		**Toplam**
		Yok	Var	
Cinsiyet	Erkek	16	6	22
	Kız	22	0	22
Toplam		38	6	44

Araştırmada kullanılan Conners Anne-baba formunda hiperaktivite bozukluğu alt ölçeği sonuçlarına göre; 22 erkek öğrenci içerisinde 6 öğrencide hiperaktivite bozukluğu olabileceğine ilişkin bulgular ortaya çıkmıştır. 22 kız öğrencide ise, hiperaktivite bozukluğuna ilişkin bir bulgu ortaya çıkmamıştır. Anne-baba form sonuçlarına göre kız ve erkek çocuklardaki toplam oran ise %13.6dır.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2014 Cilt:3 Sayı:2 Makale No: 01 ISSN: 2146-9199

Tablo 4: Conners Öğretmen Formu Hiperaktivite Bozukluğu Alt Ölçeği Cinsiyet Crosstabs Sonuçları

		Cinsiyet		
		Erkek	Kız	**Toplam**
Hiperaktivite Bozukluğu	Yok	20	21	41
	Var	2	1	3
Toplam		22	22	44

Uygulanan Conners Öğretmen formunda hiperaktivite bozukluğu alt ölçeği sonuçlarına göre; 22 erkek öğrenci içerisinde 2 öğrencide, 22 kız öğrenci içerisinde ise 1 öğrencide hiperaktivite bozukluğu olabileceğine ilişkin bulgular ortaya çıkmıştır.

Tablo 5: Conners Öğretmen Formu Dikkat Eksikliği Alt Ölçeği Cinsiyet Crosstabs Sonuçları

		Cinsiyet		
		Erkek	Kız	**Toplam**
Hiperaktivite Bozukluğu	Yok	20	18	38
	Var	2	4	6
Toplam		22	22	44

Conners Öğretmen formunda dikkat eksikliği alt ölçeği sonuçlarına göre; 22 erkek öğrenci içerisinde 2 öğrencide, 22 kız öğrenci içerisinde ise 4 öğrencide hiperaktivite bozukluğu olabileceğine ilişkin bulgular ortaya çıkmıştır.

Tablo 6: Conners Öğretmen Formu ve Anne-Baba Formu Dikkat Eksikliği Alt Ölçeği Crosstabs Sonuçları

		Dikkat Eksikliği Öğretmen Grubu		
		Yok	Var	Toplam
Dikkat Eksikliği Grubu **Anne-Baba**	Yok	32	6	38
	Var	6	0	6
Toplam		38	6	44

Çalışma yapılan öğretmen ve anne- baba gruplarındaki dağılıma bakıldığında dikkat eksikliğinin öğretmen grubu sonuçlarına göre 6 öğrencide bulunduğu, anne-baba grubu sonuçlarına göre ise yine 6 öğrencide dikkat eksikliğine rastlanılmıştır.

Tablo 7: Conners Öğretmen Formu ve Anne-Baba Formu Hiperaktivite Bozukluğu Alt Ölçeği Crosstabs Sonuçları

		Hiperaktivite Bozukluğu Öğretmen Grubu		
		Yok	Var	**Toplam**
Hiperaktivite Bozukluğu Anne-Baba Grubu	Yok	35	3	38
	Var	6	0	6
Toplam		41	3	44

Çalışma yapılan öğretmen ve anne- baba gruplarındaki dağılıma bakıldığında hiperaktivite bozukluğunun öğretmen grubu sonuçlarına göre 3 öğrencide bulunduğu, anne-baba grubu sonuçlarına göre ise 6 öğrencide bulunduğu ortaya çıkmıştır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu (DEHB), dikkatsizlik, aşırı hareketlilik ve dürtüsellik belirtilerinin ortaya çıktığında, yaşam boyu devam edebilen bir bozukluktur. Çocuklarda en sık tanı konan ruhsal rahatsızlıklar arasındadır. Son elde edilen bulgulara göre ABD'de oranı %4-10 arasında değişmektedir (Jensen ve ark. 2001). Bu çalışmada ortaokul öğrencileri arasında bu bozuklukları olan öğrenciler belirlenmek istenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre aileler çocuklar içinde erkek öğrencilerin 2' sinde kız öğrencilerinde 4' ünde dikkat eksikliği bulunduğunu ortaya koymuşlardır. Hiperaktivite bozukluğunu ise 6 erkek öğrencide bulunduğunu kız öğrencilerin hiç birinde olmadığını belirtmişlerdir. Literatür araştırması yapıldığında da bu oranın dikkat eksikliği bozukluğunun kızlarda daha fazla olduğu, hiperaktivite bozukluğunun ise erkeklerde daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Aktepe ve ark. 2010).

Bu çalışmada elde edilen bulgular da bunu sonucu destekler niteliktedir. Araştırma sonuçlarına baktığımızda karşı gelme bozukluğunun anne- baba form sonuçlarına göre sadece iki erkek öğrencide olduğu ortaya çıkmıştır. Yapılan araştırmalarda da okul çağı çocuklarının yaklaşık %2 ilâ %16'sında karşı gelme bozukluğu ortaya çıkabilmektedir ve erkeklerde daha sık görülmektedir (Uzbaş 2013). Yine bulgular bu sonucu destekler niteliktedir. Davranım bozukluğu çocuklarda sıklıkla görülen bir bozukluk olmasına rağmen bu çalışmada bir sonuca ulaşılamamıştır. Yapılan araştırmalarda davranım bozukluğunda yöntemlerin farklı oluşu nedeniyle görülme sıklığına ilişkin değişen oranlar verilmektedir. Kız- erkek oranı ise farklılık gösterilmektedir. Kızların erkeklere göre yıkıcı davranışlarının daha örtük olması bu oranda etkilidir (Fidan, 2012). Bu çalışmada ise davranım bozukluğuna ait bir bulguya rastlanmaması, araştırmaya alınan öğrenci sayısının yetersizliğinden kaynaklanıyor olabilir. Çalışmaya alınan öğretmenlerin sonuçları ise ailelerin sonuçları ile paralellik göstermektedir. Öğretmen formu sonuçlarına göre hiperaktivite bozukluğu 2 erkek öğrenci ve 1 kız öğrencide bulunmaktadır. Bu da yapılan araştırmalarla anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir. Dikkat eksikliği bozukluğu ise öğretmen formu sonuçlarına göre 2 erkek , 4 kız öğrencide bulunmaktadır. Bu sonuçlar literatürdeki oranlarla paraleldir. Öğretmen ve ailelerin sonuçları karşılaştırıldığında belirgin farklar olmadığı görülmektedir. Son olarak öğretmen ve aile algılarına göre sonuçlar incelendiğinde belirtileri tespit edilen öğrencilerin bir kısmının aynı olması Conners Değerlendirme Ölçeklerinin DEHB' de erken tanıda faydalı olduğu sonucunu ortaya koymaktadır.

ÖNERİLER

Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu sık karşılaşılan bir bozukluk olması, yaşam kalitesini olumsuz yönde etkilemesi, tedavi edilmediğinde kalıcı, psikiyatrik ve sosyal bozukluklara yol açması, okul öncesi dönemden erişkinliğe dek gelişimsel problemlerle sürüp gitmesi ve başarı ile tedavi edilebilmesi gibi nedenlerden dolayı çocuk ve ergen psikiyatrisinin en önemli bozukluklarından biridir. Bu nedenle bu bozuklukta erken teşhis çok önemlidir. Ayrıca, araştırmacılar özellikle erken yaşlardaki ilaç kullanımı konusunda ebeveynleri uyarmaktadırlar, çünkü ilaç kullanımı, okul öncesi çocuklarda daha kuvvetli yan etkilere sebep olabilmektedir. Bu nedenle de çocuklar o yaşlarda daha hızlı geliştikleri için, gelişimleri kötü yönde etkilenebilmektedir (Sherman, 2002). Bunun için DEHB üzerinde düşünülmesi gereken bir bozukluktur. Aileler bu problemi kabullenip, çocuklarına her açıdan destek olmalıdır. Tedavi de ilk olarak ailelerin bu konuda bilinçlendirilmesi önem taşımaktadır.Çünkü; yapılan literatür taraması sonuçlarına göre ailelerin ilaç kullanımına olumsuz yönde baktığı sonucuna rastlanmıştır.Öğretmenler de bu konuda ailelerle işbirliği içerisinde öğrencilerine yardımcı olmalı ve gereken önlemleri almalıdır. Ailelerin bilinçlendirilmesi için okullarda aile eğitimlerine önem verilmesi, ailelerin de okullarda yapılan eğitimlere katılması gerekmektedir.

Ayrıca, ülkemizde DEHB'in nedenleri, gelişimi ve tedavisi konusunda daha ayrıntılı araştırmalara gerek duyulmaktadır. Bu araştırma sonuçlarının Milli Eğitim Bakanlığı ile paylaşılması ve okul tabanlı uygulamaların geliştirilmesi gerekmektedir.

Not: Bu çalışma 24-26 Nisan 2014 tarihlerinde Antalya'da 21 Ülkenin katılımıyla düzenlenen 5th International Conference on New Trends in Education and Their Implications – ICONTE' de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Aktepe, E. Demirci, K. Çalışkan, AM. Sönmez, Y. (2010). Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi Polikliniğine Başvuran Hastalarda Belirti ve Tanı Dağılımları. *Düşünen Adam Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi,*23:100-108.

Conners, CK. (1994). Conners abbreviated symptom question- naire. North Tonawanda NY, Multi Health System.

Conners, CK. (1990). Conners' Rating Scales Manual: Instruments for Use with Children and Adolescents. New York, Multi-Health Systems.

Conners, CK. Wells, KC. Parker, JD. ve ark. (1997). A new self- report scale for assessment of adolescent psychopathology: Factor structure, reliability, validity and diagnostic sensitivity. J Abnorm Child Psychol, 25:487-497.

Dereboy, Ç. Şenol, S. Şener, P. ve ark. (2007). Conners kısa form öğretmen ve anababa derecelendirme ölçeklerinin geçerlikleri. *Türk Psikiyatri Dergisi,* 18: 1-12.

Dereboy, C. Senol, S. Sener, S. Dereboy, F. (2007). Validation of the Turkish versions of the short-form Conners teacher and parent rating scales. *Türk Psikiyatri Dergisi* , 18(1):48-58.

Goyette, CH.Conners, CK. Ulrich, RE. ve ark. (1978). Normal data on the revised Conners' parent and teacher rating scales. *J Abnorm Child Psychol*, 6:221-236.

Giannaris, WJ.Golden, CJ. Greene, I. ve ark. (2001). The Conners' Parent Rating Scales: a critical review of the literature. *Clin Psychol Rev*, 21:1061-1093.

Jensen PS, Hinshaw SP, Swansom, JM. ve ark. (2001). Findings from the NIMH Multimodal Treatment Study of ADHD (MTA): Implications and applications for primary care providers. J Dev Behav Pediatr, 22(1):60-73.

Küçük Doğaroğlu, T. (2013). Vanderbilt Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Aile Değerlendirme Ölçeği Türkçe Uyarlama Çalışması. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,*(http://jss.gantep.edu.tr) 2013 12(3):385-401

Sherman, C. (2002). Methylphenidate not ideal for preschool ADHD. *Pediatric News, 36*, 26-27

Şener, Ş. Dereboy, Ç. Dereboy, YF. ve ark. (1995). Conners öğretmen derecelendirme ölçeği Türkçe uyarlaması. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 2:131-141.

Şenol, S. (1997). Dikkat Eksikliği Yıkıcı Davraış Bozukluklarının Klinik Özellikleri, Aynı Grup ve Diğer DSM-IV Tanılarıyla Birliktelikleri, Risklerin ve Tedavi Eğiliminin Belirlenmesi. Yayınlanmamış uzmanlık tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Şenol, S., Şener, P. (1998). Dikkat eksikliği/hiperaktivite bozukluğu. Psikiyatri temel kitabı, C. Güleç, E. Köroğlu (Ed), Ankara : Hekimler Yayın Birliği, s.1119-1130.

Uzbaş, A. (2009). Okul Psikolojik Danışmanlarının Okulda Saldırganlık ve Şiddete Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* Sayı 18, 90-11.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2014 Cilt:3 Sayı:2 Makale No: 02 ISSN: 2146-9199

MERKEZİ SİSTEM ORTAK SINAVLARINDA İLK DENEYİM: MATEMATİK DERSİ

Araş. Gör. Deniz Kardeş Birinci
Fatih Üniversitesi
deniz.birinci@fatih.edu.tr

Özet

Temel eğitimden ortaöğretime geçiş sistemi geçmişten günümüze birçok yapılandırmaya şahit olmuştur. Mevcut eğitim-öğretim yılı itibariyle yeni model olarak Merkezi Sistem Ortak Sınavlar uygulamaya konulmuştur. Bu çalışmada ilk kez uygulanan merkezi sistem ortak sınavlarının matematik dersi bazında incelenmesi ve sorularının kuramsal çerçeve olarak belirlenen Webb'in Bilginin Derinliği seviyelerine göre analiz edilmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda, yorumlayıcı paradigmaya sahip araştırmanın yöntemini doküman analizi oluşturmaktadır. Veriler betimsel analiz tekniklerinden faydalanılarak çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda sınav sorularının, sınava ilişkin ön bilgilendirmede yer alan bazı öğrenme alanlarını ve kazanımları kapsamadığı görülmüştür. Ayrıca bulgular, sınav sorularının hatırlama ve yeniden üretme ile beceri ve kavram seviyelerinde yoğunlaştığını göstermiştir. Aynı kazanımı aynı bilişsel seviyede ölçen birden fazla sorunun yer alıyor olması, araştırmanın diğer sonuçları arasındandır. Öneri olarak sınava ilişkin ön bilgilendirmenin daha detaylı yapılması, soruların kapsam geçerliliği ve bilişsel seviyeler dikkate alınarak hazırlanması veya seçilmesi sunulmaktadır. Böylece ölçme-değerlendirmenin daha sağlıklı olacağına inanılmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Merkezi sistem, ortak sınav, matematik, Webb'in Bilginin Derinliği seviyeleri.

THE FIRST EXPERIENCE IN CENTRAL SYSTEM COMMON EXAMS: MATHEMATICS

Abstract

Transition system to secondary education from primary education has been witnessed to many constructions from past to present. Central system common exams have been implemented as a new model in the current academic year. The aims of the study are investigation of central system common exams within the context of mathematics and analysis of the questions by using webb's depth of knowledge which is determined as the theoritical framework. In this respect, it was used document analysis method in the study which follows a qualitative paradigm. The data of study was analyzed by using descriptive analysis methods. The study showed that the exam questions do not include some of the learning domains and attainments which are located in preliminary informing. In addition, The exam questions concantrates in the levels of recall/reproduce and skill/concepts. It is suggested that preliminary informing should be more detailed and the exam questions should prepare and select by considering the cognitive levels and content validity. Thus, It is believed that the assessment will be more reliable.

Key Words: Central system, common exams, mathematics, Webb's Depth of Knowledge.

GİRİŞ

Eğitim, günümüzde insan davranışlarını geliştiren bir sistem olarak görülmektedir (Baykul, 2000, s. 89). Bu sistem Ertürk (1993) tarafından bireyin davranışlarında önceden belirlenmiş amaçlar doğrultusunda olumlu ve istendik değişiklikler kazandırma süreci olarak ifade edilmektedir. Bu kazanım, ancak sistematik bir eğitim programı ile sağlanabilir. Sistematik bir eğitim programı, amaç, içerik, öğretim süreci ve ölçme-değerlendirme olmak üzere dört unsurdan oluşmaktadır (Demirel, 2005: 47). Bu sürecin son aşaması olan ölçme-değerlendirme, öğrencilerin edinmesi amaçlanan bilgiyi elde edip etmediğinin belirlenmesinin tek yoludur. Ölçme-değerlendirme sürecinin, bir sacayağının bileşenlerini oluşturan öğrenci, öğretmen ve öğretim süreci

üzerinde birçok fonksiyonu bulunmaktadır. Bu fonksiyonlar, öğrenciye davranışını nasıl değiştireceği, nasıl geliştireceği hakkında bilgi verme, yeterince başarılı olan öğrenciyi motive etme, öğrenci hakkında verilecek kararlara dayanak olma, öğretmenin kendi öğretiminin ne derece etkili olduğunu kestirmesine yardımcı olma, yöneticilere ve diğer ilgililere bilgi verme olarak ifade edilebilir (Turgut, 1992: 21).

Ülkemizde ölçme-değerlendirme, yerel ve merkezi olmak üzere iki şekilde gerçekleştirilmektedir (Çepni, Özsevgenç ve Gökdere, 2003). Yerel ölçme-değerlendirme öğretmenler tarafından sınıf içi faaliyetler üzerinden performanslarını belirlemek amacıyla yapılırken, merkezi ölçme-değerlendirme Milli Eğitim Bakanlığı ile Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi tarafından öğrencilerin bir üst öğretim kurumuna yerleştirmeleri amacıyla yapılmaktadır. Lokal ölçme-değerlendirmeler sonucundan başarılı bulunmuş öğrenciler bir üst kademeye geçebilmek için merkezi ölçme-değerlendirmeye tabi tutulurlar. Bu sürecin yaşandığı en önemli örneklerden biri ise temel öğretimden ortaöğretime geçiş sürecidir. Tarihsel gelişimi itibariyle bu süreç, ülkemizde 1950'li yıllara uzanmaktadır. Sekiz yıllık zorunlu eğitim uygulamasına kadar ilkokul sonrasında merkezi sınavla bir üst öğretim kurumuna geçilebilirken 1999 yılından itibaren sekizinci sınıf öğrencilerine merkezi sınav uygulaması yapılmıştır. Bu uygulamalar, 2006 yılına kadar Liselere Giriş Sınavı (LGS), 2009 yılına kadar Ortaöğretim Kurumları Sınavı (OKS), 2013 yılına kadar Seviye Belirleme Sınavı (SBS) olarak değişime uğramıştır. 2013 yılı itibariyle ise geçiş sürecinde Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı (TEOG) uygulaması başlatılmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013a). Bu uygulama kapsamında öğrenciler Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Yabancı Dil, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük derslerinden iki ayrı günde üçer seans olmak üzere kırkar dakikalık sınavlara tabi tutulmuştur. Sınavda yer alan sorular çoktan seçmelidir ve sınav, yanlış cevaplar doğru cevap sayısını etkilemeyecek şekilde düzenlenmiştir. Öğrencilere bu sınavlara giremedikleri takdirde geçerli gerekçelerini bildirmek suretiyle mazuriyet sınavlarına girme hakkı doğmuştur. Sınav öncesinde zihinlerde oluşan sorular giderilmek üzere birçok tanıtımlar yapılmış ve ilgili alanlar bazında örnek sorular yayınlanmıştır.

Yapılan bu merkezi sınavların amaçlarına ulaşabilmesi için sınavlarda yer alan soruların niteliği, büyük önem taşımaktadır. Soruların bilişsel düzeyindeki farklılıklar, bu niteliklerin başında gelmektedir. Bilişsel düzey belirlemek için Bloom Taksonomisi (Bloom, 1956), MATH taksonomisi (Smith ve diğerleri, 1996), Webb'in Bilginin Derinliği sınıflandırması (Webb, 2009) gibi birçok rubrik oluşturulmuş ve de kullanılmıştır. Bu çalışmada, test sorularının bilişsel seviyelerinin belirlenmesinde ise Webb'in (2009) Bilginin Derinliği (Depth of Knowledge) seviyeleri referans alınmıştır.

Bilginin Derinliği seviyeleri (BDS) modeli, öğrenenlerin bilişsel gerekliliklerini karşılayacak eğitim materyalleri üzerine çalışmalarını analiz etmek ve standartlar ile değerlendirme arasındaki tutarlılığı incelemek için geliştirilen bir çerçevedir. Matematik, fen bilimleri, yabancı dil ve sosyal bilimler olmak üzere dört önemli alanda kullanılan bu model bilişsel gelişimin ulaşabileceği en üst seviyeye erişmeyi amaçlar. Model, akademik standartlarda ve öğretim programlarındaki çeşitli seviyelerdeki bilişsel karmaşıklıkları analiz etmek üzerine kuruludur. Ayrıca bu model bir taksonomiden ziyade bir sınıflamadır ve bu sınıflama dört seviyeden oluşmaktadır: hatırlama ve yeniden üretme, beceri ve kavramlar, stratejik düşünme, geniş düşünme. Bu seviyelerle ilgili olarak Webb (2009) geniş ölçekli değerlendirme çalışmaları için ilk üç seviyenin uygun olduğunu ancak dördüncü seviyenin sadece yerel değerlendirmelerde kullanılmasını tavsiye etmiştir.

Hatırlama/ Yeniden Üretme Seviyesi (Seviye 1): Bu seviye tanım, terim ve basit süreç bilgisinin geri çağrılmasını veya basit işlemlerin/ formüllerin uygulamasını içerir. Matematikte tek basamaklı ve iyi tanımlanmış algoritmalar bu en düşük seviyenin içindedir. Daima bir tane doğru cevap vardır. Bu seviye öğrenciden beklenen matematik performanslardan bazıları şöyledir (Webb, 2002; 2009) :

- Bir tanımı, terimi veya durumu hatırlama, açıklama
- İyi bilinen bir algoritmayı uygulama
- Formül uygulama
- Uzunluk ölçme
- Belirli veya rutin prosedürü uygulama
- Tek aşamalı kelime problemi çözme
- Sayılar (kesirler, ondalıklı sayılar ve yüzdeler) ve temsillerini belirleme ve aralarında dönüşüm yapma
- Sayıları sayı doğrusu üzerinde işaretleme

Beceriler ve Kavramlar (Seviye 2): Alışılmış cevapların ötesinde bazı zihinsel süreçlerin kullanımını kapsar. Birinci seviyedeki öğrencinin sadece iyi bilinen bir algoritmayı uygulaması, açıkça tanımlanmış işlemler serisini takip etmesi beklenirken bu seviyede öğrenci probleme ya da aktiviteye nasıl yaklaşacaklarını düşünmesi gerekmektedir. Bu düzeyde eylemler birden fazla bilişsel süreci ve basamağı içerir. Bu seviye öğrenciden beklenen matematik performanslardan bazıları şöyledir (Webb, 2002; 2009):

- Matematiksel kavramları göstermek için modeller kullanma
- Çok aşama gerektiren rutin problemleri çözme veya çoklu kavramların uygulamasını yapma
- Şekil ve durumları karşılaştırma
- Şekilleri karşılaştırma ve aralarındaki farklılıkları gösterme
- Örüntüyü genişletme
- Kriterlere uygun prosedür belirleme ve uygulama

Stratejik Düşünme (Seviye 3): Planlamanın yapıldığı, ispatın kullanıldığı ve akıl yürütme gerektiren seviyedir. Birden fazla cevap olabilir. Önceki iki seviyeden yüksek mertebeden düşünmeyi yani kompleks ve soyut düşünmeyi gerektirir. Öğrencilerin varsayım oluşturmasını gerektiren aktiviteler de bu seviyededir. Süre açısından bu seviyedeki aktiviteler genellikle on dakikadan daha kısa sürer. Bu seviye öğrenciden beklenen matematik performanslardan bazıları şöyledir (Webb, 2002; 2009):

- Bir kavram için mantıksal argümanlar geliştirme
- Problemleri çözme için kavramları kullanma
- Çok basamaklı ve karar alma noktaları olan prosedürleri uygulama
- Bir örüntüyü genelleme
- Çözüm yöntemlerini açıklama, karşılaştırma ve aralarındaki farkı gösterme
- Kompleks bir durum için matematiksel bir model oluşturma
- Matematiksel gerekçeler oluşturma
- Çözümü matematiksel olarak desteleyen çok basamaklı problem çözme

Geniş Düşünme (Seviye 4): İlişkilendirme yapmayı gerektiren ve problem durumlarına farklı yollardan yaklaşılması beklenen seviyedir. İnceleme yapma, planlama, geliştirmeyi içerir. Süre açısından bu seviyedeki aktiviteler rutin olmayan manipülasyonları yapmak için genellikle on dakikadan daha uzun sürer. Yeni durumlarda gerçek hayat uygulaması yapmayı içerir. Bu seviye öğrenciden beklenen matematik performanslardan bazıları şöyledir (Webb, 2002; 2009):

- Matematiksel kavramları diğer alanlarla ilişkilendirme
- Matematiksel kavramları gerçek hayat problemleri ile ilişkilendirme
- Bir problem veya durumu aydınlatmak için matematiksel model uygulama
- Proje yürütme (problemi belirleme, çözüm yolları geliştirme, problemi çözme ve sonuçlarını raporlandırma)
- Soyut bir durumu açıklamak için matematiksel bir model tasarlama

Bu modelde zorluk ile karmaşıklık arasında önemli bir ayrım söz konusudur. Bu ayrıma göre, zorluk kaç tane öğrencinin soruyu doğru cevapladığı ile ilgilenir, karmaşıklık ise soruyu cevaplamak için kaç basamak gerekli olduğu ille ilgilidir. Webb (2009), bu ayrım ile ilgili olarak eğitimciler ve ölçek geliştiriciler iyi bildikleri bir gerçeğe vurgu yapar ve sınava katılan öğrenciler için hiçbir sorunun eşit zorlukta olmadığını ancak, bu öğrencilerin bir maddenin karmaşıklığının değerlendirmesinin çok daha tutarlı olacağını belirtir. Ayrıca, sorunun karmaşık olmasının soruda problem olduğu anlamına gelmediğini aksine sınava katılanlar öğrencilerin doğru cevaba ulaşmak için gerekli bilişsel basamakları geçmek zorunda olduğu anlamına geldiğini ekler. Zorluk ve karmaşıklık aşağıdaki örneklerle açıklanabilir:

6+7→ S1, kolay
4678895+9578885 →S1, zor.

Bu iki örnekte, iki farklı toplama işlemi yapılmaktadır. Bu farklılık sayıların değerlerinden kaynaklanmakta çok basamaklı sayıların toplanması işlemi zor, bir basamaklı sayıların toplamı kolay olarak değerlendirilmektedir. Fakat her iki örnekte de tek adımda işlem yapılıyor olması ise BDS'ye göre aynı seviyede yer almasını gerektirir.

Bu bağlamda, araştırmada Temel öğretimden Ortaöğretime Geçiş yazılı sınavı için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmiş içerik ile uygulanan sınav içeriğinin karşılaştırılması ve uygulanan sınav sorularının Webb'in Bilginin Derinliği seviyelerine göre sınıflandırılması amaçlanmıştır. TIMSS, PISA, OKS, SBS, ÖSS gibi merkezi sınavlarda yer alan soruların bilişsel düzeylerinin betimlenmesi birçok araştırmaya konu olmuştur (Köğce ve Baki, 2009; Üregen, Oral, Özkirişçi ve Ünal, 2011; Uğurel, Moralı ve Kesgin, 2012; Güler, Özdemir ve Dikici, 2012). Bu çalışmayı farklı kılan ise ilk defa uygulanan merkezi sistem yazılı sınav sorularının analiz ediliyor olması ve analiz birimi olarak seçilen rubriğin zorluk düzeyinden ziyade karmaşıklığı önemsiyor olmasıdır.

YÖNTEM

Bilimsel araştırma sürecinin en önemli basamaklarından bir olan yöntem yürütülen araştırmaya yön veren, araştırmanın niçin ve nasıl yapılacağını gösteren süreçler olarak tanımlanır (Ekiz, 2003). Araştırmanın bu basamağı ile ilgili bilgiler araştırmanın paradigması ve deseni ile veri toplama aracı ve veri analizi alt başlıkları altında ifade edilmiştir.

Araştırmanın Paradigması ve Deseni

Araştırma desenine ve tekniklerine karar vermeden önce araştırmacıya rehberlik eden dünya görüşü ya da temel inanç sistemi olarak tanımlanan paradigmanın belirlenmesi gerekliliği Guba ve Lincoln (1994: 105) tarafından ifade edilmiştir. Bu çalışmada, nitel yaklaşımın sosyal olguları derinlemesine incelemesi yönünden nicel araştırmalara göre eğitim araştırmalarının doğasına daha uygun olduğunun düşünülmesi ve bu yaklaşımın temel faydaları ve özellikleri dikkate alındığında nitel yorumlayıcı paradigma kullanılmıştır. Araştırmanın amacına uygun olarak, belli bir metnin, kitabın, belgenin özelliklerinin içerik çözümlemesi yapılması ve çözümlemenin sayısallaştırılması olarak ifade edilen doküman analizi, araştırmanın deseni olarak belirlenmiştir (Karasar, 2012: 184).

Veri Toplama Aracı ve Veri Analizi

Araştırmanın verisini, 2013-2014 öğretim yılı Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi kapsamında yapılan Merkezi Sistem Ortak Sınavlarda kullanılan 8. Sınıf I. Dönem Matematik Dersi Ortak Sınavı için yayınlanan örnek sorular ve sınav soruları oluşturmaktadır (MEB, 2013b, 2013c). Veri analizinde betimsel analiz yöntemlerinden frekans ve yüzdelik dağılımları ile içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan ilköğretim matematik 8. Sınıf matematik dersi kazanımlarına ve Webb'in Bilginin Derinliği seviyelerine göre yapılmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın bulguları, örnek sorulara yönelik bulgular, sınav kapsamına yönelik bulgular ve sınav sorularına yönelik bulgular olmak üzere alt başlıklardan oluşmaktadır.

Örnek Sorulara Yönelik Bulgular

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından merkezi sınavlara geçiş sürecinde soru tiplerine örnek olarak, sınav kapsamında yer alan her bir ders için üçer soru yayınlanmıştır. Matematik dersi soruları incelendiğinde, sorular kapsam itibariyle üslü sayılar, dönüşüm geometrisi ve gerçek sayılar alt öğrenme alanlarından oluşmaktadır. Sınav kapsamı ile ilgili yapılan bilgilendirmede yukarıda da ifade edildiği gibi üslü sayılar, kareköklü sayılar, örüntü ve süslemeler, dönüşüm geometrisi ile tablo ve grafikler alt öğrenme alanlarından oluştuğu belirtilmektedir. Fakat örnek sorularda gerçek sayılar alt öğrenme alanından bir sorunun yer alması bir şüphe oluşturmaktadır. Sınav kapsamında yer alan iki soru bilişsel seviye düzeylerine göre incelendiğinde sorulardan birinin hatırlama ve yeniden düşünme seviyesinde (seviye 1) ve diğerinin beceri ve kavramlar seviyesinde (seviye 2) olduğu söylenebilir. Daha üst seviyede soru örnek olarak verilmemiştir.

Sınav Soruları Kapsamına Yönelik Bulgular

Uygulanan sınavdaki sorular incelendiğinde, matematik sınavı 20 sorudan oluşmaktadır. Bu sorularda ikisi iptal edilmiştir. Bu bakımından sınava yönelik değerlendirme kalan 18 soru üzerinden yapılmıştır. Sınav kapsamında yer alan soruları alt öğrenme alanlarına göre dağılımı Tablo 1'deki gibidir:

Tablo 1: Soruların Alt Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı

Alt Öğrenme Alanı	Frekans	Yüzde (%)
Üslü Sayılar (ÜS)	7	38,9
Kareköklü Sayılar (KS)	8	44,4
Örüntü ve Süslemeler (ÖS)	1	5,6
Dönüşüm Geometrisi (DG)	2	11,1
Tablo ve Grafikler (TG)	0	0,0

Tabloda görüldüğü üzere sorular en çok üslü sayılar ve kareköklü sayılar alt öğrenme alanlarından seçilmiştir. Tablo ve grafikler alt öğrenme alanından ise hiç soru bulunmamaktadır. Sınavda yer alan sorular kazanımlara göre dağılımı ise Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2: Soruların Alt Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı

Kazanımlar	Frekans	Yüzde (%)	Kazanımlar	Frekans	Yüzde (%)
ÜS1	1	5,6	**KS4**	1	5,6
ÜS2	0	0,0	**KS5**	2	11,1
ÜS3	5	27,8	**KS6**	1	5,6
ÜS4	1	5,6	**ÖS1**	1	5,6
KS1	0	0,0	**DG1**	2	11,1
KS2	2	11,1	**DG2**	0	0,0
KS3	2	11,1	**TG1**	0	0,0

Soru dağılımı kazanımlar bağlamında değerlendirildiğinde % 27,8 yüzdesiyle en çok sorunun üslü sayılar alt öğrenme alanında yer alan "Üslü sayılarda çarpma bölme işlemini yapar." kazanımına yönelik sorulduğu görülmektedir. Ayrıca sınavda, üslü sayılar alt öğrenme alanından "Ondalıklı kesirlerin veya rasyonel sayıların kendileriyle tekrarlı çarpımını üslü sayı olarak yazar ve değerini belirler.", kareköklü sayılar alt öğrenme alanından "Tam kare doğal sayılarla bu sayıların kareköklerı arasındaki ilişkiyi modelleriyle açıklar ve kareköklerini belirler.", dönüşüm geometrisi alt öğrenme alanından "Şekillerin ötelemeli yansımasını belirler." ile tablo ve grafikler alt öğrenme alanındaki "Histogram oluşturur ve yorumlar." kazanımlarına yönelik soru yer almamaktadır.

Sınav Soruları Seviyesine Yönelik Bulgular

Matematik dersi ortak sınavında sorulan sorular bilişsel karmaşıklık düzeyine göre incelendiğinde her bir düzeydeki soru sayısı ve yüzdelik dağılımı tablodaki gibidir:

Tablo 3: Soruların Bilişsel Düzeye Göre Dağılımı

Bilginin Derinliği Seviyeleri	Frekans	Yüzde (%)
S1 Hatırlama ve Yeniden Üretme	12	66,67
S2 Beceri ve Kavramlar	4	22,22
S3 Stratejik Düşünme	2	11,11
S4 Geniş Düşünme	0	0

Sorular Webb'in Bilginin Derinliği seviyelerine göre analiz edildiğinde testte yer alan soruların yarısından fazlasının hatırlama ve yeniden üretme seviyesi yani birinci düzeyde yoğunlaştığı görülmektedir. İkinci ve üçüncü düzeyde eşit sayıda soru bulunmaktadır. Bilginin Derinliği seviyeleri sınıflamasının en üst basamağı olan geniş düşünme seviyesinde ise hiç soru bulunmamaktadır.

Sınav Sorularının Kapsam ve Seviye Açısından Değerlendirilmesi

Matematik dersi ortak sınavında yer alan sorular kapsam ve seviye açısından değerlendirildiğinde ise tablo aşağıdaki gibidir.

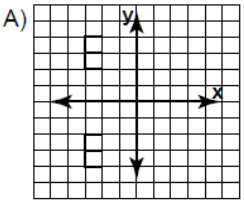
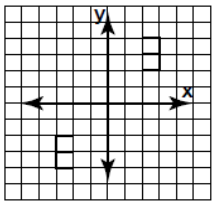
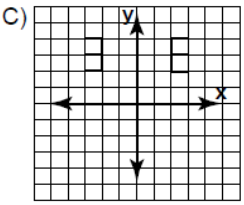
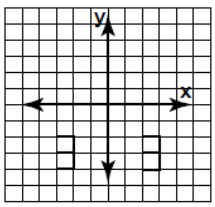
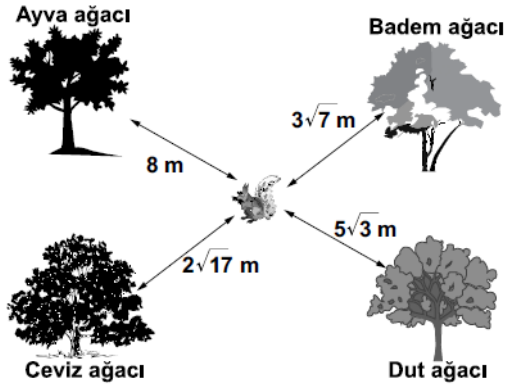
Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2014 Cilt:3 Sayı:2 Makale No: 02 ISSN: 2146-9199

Tablo 4: Soruların Kapsam ve Seviye Açısından Dağılımı

Kazanımlar	S1		S2		S3		Kazanımlar	S1		S2		S3	
	f	%	f	%	f	%		f	%	f	%	f	%
ÜS1	1	5,6					**KS4**			1	5,6		
ÜS3	4	22,2			1	5,6	**KS5**			1	5,6	1	5,6
ÜS4	1	5,6					**KS6**	1	5,6				
KS2	2	11,1					**ÖS1**			1	5,6		
KS3	1	5,6	1	5,6			**DG1**	2	11,1				

Tablo 4 incelendiğinde, testte en çok soru, üslü sayılar alt öğrenme alanının "Üslü sayılarda çarpma bölme işlemini yapar." kazanımında hatırlama ve yeniden üretme seviyesinde yer almaktadır. Her üç bilişsel seviyede sorunun sorulduğu kazanım bulunmamaktadır. Sınava ait örnek sorular tabloda 5'te yer almaktadır.

Tablo 5: Örnek Sorular ve Karakteristikleri

Örnek Soru	Soru Karakteristiği
Aşağıdakilerin hangisinde, y eksenine göre yansıma vardır? A)  B)  C)  D) 	**Kazanım:** "Koordinat düzleminde bir çokgenin eksenlerden birine göre yansıma, herhangi bir doğru boyunca öteleme ve orijin etrafındaki dönme altında görüntülerini belirleyerek çizer." **Bilişsel Seviye:** Seviye 1: Hatırlama ve yeniden üretme
 **Yukarıdaki şekilde verilen ölçümlere göre, sincap hangi ağaca en yakındır?** A) Ayva B) Badem C) Ceviz D) Dut	**Kazanım:** "Kareköklü bir sayıyı $a\sqrt{b}$ şeklinde yazar ve $a\sqrt{b}$ şeklindeki ifadede katsayıyı kök içine alır." **Bilişsel Seviye:** Seviye 2: Beceriler ve Kavramlar

Bir izci kampına, Türkiye'nin 81 ilinin her birinden eşit sayıda öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerin konaklaması için hazırlanan 3^6 çadırın her birinde 3 öğrenci kaldığına göre, bu kampa Ankara'dan kaç öğrenci katılmıştır?

A) 3^3 B) 3^4 C) 3^5 D) 3^6

Kazanım:
"Üslü sayılarla çarpma ve bölme işlemlerini yapar."
Bilişsel Seviye:
Seviye 3: Stratejik Düşünme

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırma kapsamında, mevcut öğretim yılı itibariyle ilk kez uygulanan merkezi sistem ortak sınavlarının matematik dersi bazında incelenmiş ve sınav soruları kuramsal çerçeve olarak belirlenen Webb'in Bilginin Derinliği seviyelerine göre analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda sınav sorularının, sınava ilişkin ön bilgilendirmede yer alan bazı öğrenme alanlarını ve kazanımları kapsamadığı görülmüştür. Ayrıca ön bilgilendirme içim yayınlanan örnek sorularda yer alan bir sorunun sınav kapsamında yer almaması dikkat çekmiştir. Gerçek sayılar alt öğrenme alanında öğretilecek olan irrasyonel sayı kavramının örnek sorularda yer alması fakat bu öğrenme alanının sınav kapsamına dâhil edilmemiş olması, bu öğrenme alanının soru olarak öğrencilerin karşısına çıkıp çıkmayacağı hususundan zihinlerde soru oluşmasına neden olmuştur.

Matematik sınav soruları bilişsel seviyelerine göre değerlendirildiğinde, soruların hatırlama ve yeniden üretme seviyesinde yoğunlaştığı görülmektedir. Yani öğrencilerin iyi bilinen bir algoritmayı veya formül uygulayacakları, tek aşamalı problemleri çözecekleri sorular testtin büyük bir kısmını oluşturmaktadır. Webb'in (2009) de ifade ettiği üzere geniş düşünme seviyesi genel sınavlar için uzun zaman gerektiriyor olması gibi sebeplerinden ötürü pek uygun değildir. Fakat beceri ve kavramlar seviyesi ile stratejik düşünme seviyesine uygun olan soruların sayısı arttırılıp seviye bazında soruların dağılımının dengeli olması sağlanabilir. Bu durum, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ortaöğretime geçiş sistemi ile ilgili yönetmelikte soruların niteliği olarak "Sorular, sınavların yapılacağı tarihe kadar işlenen öğretim programlarının belirlenen kazanımları esas alınarak öğrencinin eleştirel düşünme, analiz yapma, problem çözme, sonuç çıkarma, yorumlama ve benzeri becerilerini ölçecek nitelikte hazırlanır." şeklinde açıklanmaktadır (MEB, 2013d). Bu açıklama ölçme değerlendirmede yer alacak olan soruların karakteristikleri hakkındadır ve daha üst bilişsel seviyelerde soruların olmasını hedeflemektedir. İncelenen sınav sorularının karakteristikleri ise ağırlıklı olarak daha temel bilişsel düzeyde kalmıştır. Bu araştırmada elde edilen sonuçlar, matematik dersi kapsamında farklı seviyelerde yapılan çeşitli araştırmaların sonuçları ile de örtüşmektedir (Köğce ve Baki, 2009; Üregen ve diğ., 2011; Uğurel ve diğ., 2012; Güler ve diğ., 2012). Ayrıca ortak sınavda bazı kazanımlara yönelik sorular yer almazken aynı kazanımı aynı bilişsel seviyede ölçen birden fazla sorunun yer alıyor olması sınavla ilgili dikkat çeken başka bir husustur.

ÖNERİ

Yapılan araştırmanın sonuçlarına yönelik olarak, sınava ilişkin ön bilgilendirmenin daha detaylı yapılması, sınav sorularının kapsam geçerliliği ve bilişsel seviyeler dikkate alınarak hazırlanması veya seçilmesi önerilmektedir. Bu şekilde, ölçme-değerlendirmenin daha sağlıklı olacağına ve akıl yürütme, muhakeme etme gibi becerilerinin önemsendiği uluslararası yapılan sınavlarda öğrencilerimizin performansının olumlu yönde etkileneceğine inanılmaktadır. Ayrıca Webb'in Bilginin Derinliği seviyeleri sınıflamasına üniversitelerin matematik eğitimi bölümlerindeki derslerde yer verilmesi ve bu sınıflamanın uygulamalarının yapılması sağlanabilir. Bu sınıflamanın, matematik öğretmeni adaylarının ölçme-değerlendirme anlayışlarına vizyon katacağı düşünülmektedir.

Not: Bu çalışma 24-26 Nisan 2014 tarihlerinde Antalya'da 21 Ülkenin katılımıyla düzenlenen 5th International Conference on New Trends in Education and Their Implications – ICONTE' de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: Klasik Test Teorisi ve Uygulaması*. Ankara: ÖSYM Yayınları.

Bloom, B.S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives Handbook 1. Cognitive Domain*. London: Longmans.

Çepni, S., Özsevgenç, T. ve Gökdere, M. (2003). Bilişsel Gelişim ve Formal Operasyon Dönem Özelliklerine Göre ÖSS Fizik ve Lise Fizik Sorularının İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi,* 157, 30-39.

Demirel, Ö. (2005). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Ekiz, D. (2003). *Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metodlarına Giriş: Nitel, Nicel ve Eleştirel Kuram Metodolojileri.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Ertürk, S. (1993). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Meteksan Yayın Dağıtım.

Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. Bulunduğu eser: Denzin, N. & Lincoln Y. (Ed.), Handbook of qualitative research (ss. 105-117). London: Sage Publications.

Güler, G., Özdemir, E. ve Dikici, R. (2012). İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Sınav Soruları ile SBS Matematik Sorularının Bloom Taksonomisi'ne Göre Karşılaştırmalı Analizi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergis*i, 14-1.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (23. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Köğce, D. Ve Baki, A. (2009). Matematik Öğretmenlerinin Yazılı Sınav Soruları ile ÖSS Sınavlarında Sorulan Matematik Soruların Bloom Taksonomisine Göre Karşılaştırılması. *Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 70-80.

MEB, (2013a). *Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş.* 15.12.2013 tarihinde http://oges.meb.gov.tr/docs2104/sunum.pdf adresinden alınmıştır.

MEB, (2013b). *Örnek Sorular.* 15.12.2013 tarihinde http://oges.meb.gov.tr/docs2104/ornek_sorular.pdf adresinden alınmıştır.

MEB, (2013c). *8. Sınıf, I. Dönem, Matematik Dersi Ortak Sınavı A Kitapçığı*. 15.12.2013 tarihinde http://oges.meb.gov.tr/ktp/Matematik_A.pdf adresinden alınmıştır.

MEB, (2013d). *Ortaöğretim Kurumlarına Geçiş Yönergesi.* 15.12.2013 tarihinde http://oges.meb.gov.tr/docs2104/oges_yonerge.pdf adresinden alınmıştır.

Smith, G.H., Wood, L.N., Coupland, M., Stephenson, B., Crawford, K. & Ball, G. (1996). Constructing mathematical examinations to assess a range of knowledge and skills. *International Journal of Mathematics Education in Science and Technology,* 27(1), 65-77.

Turgut, M. F. (1992). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metodları.* Ankara: Saydam Matbaacılık.

Uğurel, I., Moralı, H. S: ve Kesgin, Ş. (2012). OKS, SBS ve TIMSS Matematik Sorularının 'MATH Taksonomi' Çerçevesinde Karşılaştırmalı Analizi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 11 (2), 423-444.

Üregen, R. N., Oral, K. H., Özkirişçi, N. A. ve Ünal, H. (2011). 2007-2008 OKS Matematik Sorularının Webb'in Taksonomisine Göre Karşılaştırmalı Analizi. *III. Uluslar arası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongre Kitabı*, ss. 382-391. KKTC.

Webb, N.L. (2002). *Depth–of-Knowledge (DOK) Levels for Mathematics.* 01.11.2013 tarihinde http://www.pdesas.org/main/fileview/DOK_Math_levels.pdf adresinden alınmıştır.

Webb, N.L. (2009). *Webb's Depth of Knowledge Guide, Career and Technical Education Definitions.* 01.11.2013 tarihinde http://www.aps.edu/rda/documents/resources/Webbs_DOK_Guide.pdf adresinden alınmıştır.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2014 Cilt:3 Sayı:2 Makale No: 03 ISSN: 2146-9199

ÇOKLU ZEKÂ ALANLARI İLE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ: BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMEN ADAYLARI ÜZERİNE İNCELEME

Dr. Olcay Kiremitci
Ege Üniversitesi, İzmir
olcaykiremitci@gmail.com

Dr. A. Meliha Canpolat
Ege Üniversitesi, İzmir
monursal@yahoo.com

Lale Yıldız
Ege Üniversitesi, İzmir
laleyildiz84@gmail.com

Özet

Çalışmada, Ege Üniversitesi Beden Eğitim ve Spor Yüksekokulu'nda öğrenim gören beden eğitimi öğretmen adaylarının çoklu zekâ alanları ile problem çözme beceri düzeylerinin belirlenmesi ve oluşabilecek etkileşimin incelemesi hedeflenmiştir. Çalışmaya 60 kadın (%39.5), 92 erkek (%60.5) olmak üzere 152 öğrenci katılım göstermiştir. Araştırmada çoklu zekâ envanteri ve problem çözme envanteri olmak üzere iki ölçüm aracı kullanılmıştır. Uygulama sonrasında elde edilen veri setine, bağımsız gruplar için t-testi, Pearson korelasyon ve çoklu regresyon analizleri uygulanmıştır. Yapılan analizlerde, katılımcıların problem çözme beceri düzeylerinin orta seviyede olduğu ve cinsiyet değişkenine göre farkın anlamlı olmadığı ($p>.05$) belirlenmiştir. Bununla birlikte, katılımcıların çoklu zekâ alanları ile problem çözme becerileri arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır ($p<.05$). Ayrıca yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları, sözel-dilsel, mantıksal-matematiksel, bedensel-kinestetik ve doğa zekâ alanlarının, problem çözme beceri düzeyleri üzerinde anlamlı birer belirleyici olduklarını ortaya koymaktadır ($p<.05$).

Anahtar Sözcükler: Çoklu zekâ, problem çözme, beden eğitimi.

EVALUATION OF PROBLEM SOLVING SKILLS AND THE MULTIPLE INTELLIGENCE DOMAINS: A STUDY ON PHYSICAL EDUCATION TEACHER CANDIDATES

Abstract

The study aimed at determining the levels of problem solving skills and their multiple intelligence domains of pre-service physical education teachers attending Ege University School of Physical Education and to examine possible interactions between them. 152 students, 60 females (39.5%) and 92 males (60.5%) participated in the study. The study employed two measurement tools namely the multiple intelligence inventory and problem solving inventory. The data obtained following the application were subjected to independent group's t-test, Pearson correlation and multiple regression analyses. The analyses showed that the problem solving skills of the participants were moderate and that there was no significant difference by gender ($p>.05$). On the other hand, a positive direction statistically significant relationship was found between the multiple intelligence domains and problem solving skills of the participants ($p>.05$). In addition, the results of the multiple regression analysis present that verbal–linguistic, logical–mathematical, bodily–kinesthetic and naturalistic domains are significant determiners of levels of problem solving skills ($p<.05$).

Key Words: Multiple intelligence, problem solving, physical education.

GİRİŞ

Eğitim, bireyin gelişimini sağlıklı bir şekilde sürdürebilmesi amacıyla, kişisel ve mesleki uyaranları sağlayan aktif bir süreçtir (Altun, 2003). Sürecin aktif olması, günümüz toplum yapısı içerisinde bireylerin bilgiye kolay erişebilme, analiz, sentez ve değerlendirme yapabilme, eleştirel düşünme becerilerine sahip olma, kendisini sürekli geliştirerek yenileyebilme ve üretken olma gibi değerlere sahip olmasının gerekliliğidir (Saracaloğlu, Yenice ve Karasakaloğlu, 2009). Bu süreç kapsamında amaç, bireyin karşılaştığı sorunların üstesinden gelebilmesi için gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazanması ve geliştirmesinde yardımcı olmaktır (Altun, 2003). Bu bakış açısı, demokratik, yaratıcı, eleştirel ve çok yönlü düşünebilen, öğrenmeyi öğrenen ve problem çözebilen bireyler yetiştirmeyi, günümüz eğitim kurumlarının en önemli görevi haline getirmiştir (Gök ve Erdoğan, 2011).

Eğitim kurumlarının görevleri içerisinde vurgulanan problem çözme becerisinin geliştirilmesi, bireysel yeteneklerin geliştirilmesinde olduğu kadar, etkili öğrenmenin oluşumunda da son derece önemlidir (Kaptan ve Korkmaz, 2002). Problem çözme becerileri, bireylerin sosyal yaşamları içersinde oluşan değişikliklere uyum göstermek amacıyla ortaya koydukları bilişsel ve duygusal kaynaklı davranışlar olarak tanımlanabilir (Shewchuck Johnson ve Elliott 2000). Bu davranışsal süreç içerisinde problem çözme, genel yaklaşım, problemin tanımlanması, çözüme yönelik seçeneklerin yaratılması, uygulamaya karar verme ve uygulama sonrası elde edilen sonuçları değerlendirme olmak üzere beş aşamadan oluşmaktadır (D'Zurilla ve Goldfried, 1971). Ancak, bireylerin problem çözmeye yaklaşım tarzı ve kullandıkları yöntemler, tıpkı kişiliklerinde, fiziksel özelliklerinde, algılama ve anlama yeteneklerinde olduğu gibi farklılıklar içermektedir (Kılıç, 2002). Farklılıkların vurgulandığı bu bakış açısıyla, bir ya da daha fazla kültürel yapıda değeri olan bir ürüne şekil verme ve problem çözebilme yeteneği olarak tanımlanan zekânın tek boyutlu düşünülmesi de imkânsızdır (Gardner, 1997). Bu nedenle Gardner (1993) zekâyı sözel-dilsel, matematiksel-mantıksal, görsel-uzamsal müziksel-ritmik, bedensel-kinestetik, kişiler arası-sosyal, içsel ve doğa zekâ olmak üzere sekiz farklı alanda yorumlanmaktadır.

Çoklu zekâ kuramının çıkış noktası, bireylerin farklı ilgi ve yeteneklerinin ayrı ayrı ele alınarak, eğitim ortamını ezbercilikten uzak, uygulama ve çeşitlilik açısından zengin bir formda oluşturulmasını sağlamaktır (Azar, Presley ve Balkaya, 2006). Bunun nedeni çoklu zekâ kuramının, bireyin zekâsını geliştirme yeteneğine sahip olduğu ve zekânın çok yönlü olmasına karşın kendi içerisinde bir bütün olarak ele alınması gerektiğini savunmasıdır. Bununla birlikte bu kuram bireylerin tüm zekâ türlerine sahip olduğunu ancak bunların bazılarının diğerlerine göre fark edilebilir şekilde baskın olabileceği ve sahip olunan farklı zekâ alanlarının birbirleriyle uyum içerisinde çalışabileceği görüşünü de içermektedir (Saban, 2002).

Zekâ alanlarından sözel-dilsel zekâsı baskın bireyler, kelimeleri sözlü ya da yazılı olarak etkin kullanabilme özelliğine sahipken, Mantıksal-matematik zekâsı baskın olan bireyler ise, sayıları etkin kullanmada ve neden sonuç ilişkisi kurabilmede diğerlerine göre daha üstündür. Bununla beraber, görsel-uzamsal zekâsı baskın kişiler çevrelerini algılamada ve algıladıklarını doğru bir şekilde aktarmada diğer bireylere göre ön plana çıkarken, bedensel-kinestetik zekâsı baskın bireyler ise, duygu ve düşüncelerini ifade etmede ve uzman oldukları becerileri sergilemekte vücut dilini kullanma konusunda farklılık oluşturmaktadır. Müziksel-ritmik zekâsı baskın bireyler, müzik formlarını algılamada, yorumlamada ve dönüştürmede; kişilerarası-sosyal zekâsı baskın kişiler, diğer bireylerin ruh halini, duygu ve düşüncelerini yorumlama ve ayırt edebilmede; içsel zekâsı baskın bireyler, kendi yeterlilikleri hakkında bilgi sahibi olmada ve bunu eyleme dönüştürmede; doğa zekâsı baskın bireyler ise, doğal yaşam alanları hakkında bilgi sahibi olmada ve bunları değerlendirmede uzmanlık sahibi olarak farklılıklarını ortaya koymaktadır (Gardner, 1993; Armstrong, 2000).

Bireyin yeteneklerinin tanınması ve bu yeteneklere uygun eğitim ortamlarının oluşturulmasında son derece gerekli olan zekâ hakkında bilgi sahibi olunması, aynı zamanda kişinin mantığını kullanma, eleştirel düşünme ve problem çözme becerisi gibi özellikleri hakkında yorum yapabilmeyi mümkün kılabilir (Talu, 1999). Bu görüşten hareketle, çalışmanın amacı, beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının çoklu zekâ alanları hakkında bilgili sahibi olmak ve ön plana çıkan zekâ alanları ile problem çözme becerileri arasında oluşabilecek ilişkileri ortaya koyarak, oluşabilecek etkiyi yorumlamak şeklinde belirlenmiştir.

YÖNTEM

Katılımcılar

Bu çalışmaya, Ege Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda eğitim gören 60'ı (%39.5) kadın ve 92'sı (%60.5) erkek olmak üzere toplam 152 beden eğitimi öğretmen adayı katılmıştır. Çalışmaya katılan kadın beden eğitimi öğretmen adaylarının yaş ortalamaları 21.07±1.89 ve erkek beden eğitimi öğretmen adaylarının yaş ortalamaları 21.30±2.33 olarak hesaplanmıştır.

Veri Toplama Araçları

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, Şahin ve Heppner (1993) tarafından yapılmış ve envanterin iç tutarlık katsayısı (Cronbach's Alfa) .88 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada ise problem çözme envanterinin iç tutarlık katsayısının .86 olduğu bulunmuştur. "Her zaman böyle davranırım" (1) ve " Hiç bir zaman böyle davranmam" (6) olmak üzere 6'lı Likert tipindeki ölçüm aracı 35 maddeden oluşmaktadır. Olumsuz ifade içeren maddelerin (1., 2., 3., 4., 11., 13., 14., 15., 17., 21., 25., 26., 30., 34. maddeler) ters çevrilmesi ve kontrol amaçlı olarak ölçekte yer alan 3 maddenin (9., 22., 29. maddeler) uzaklaştırılması sonrası yapılan puanlamada ranj 32 ile 192 arasında değişmektedir. Alınan toplam puanın yüksekliği bireyin problem çözme becerisinin düşük olduğunu göstermektedir.

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, Kişilerarası-Sosyal, İçsel ve Doğa Zeka olmak üzere 8 zeka alanından oluşmaktadır. Envanter Özden (1997) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Envanterin iç tutarlık katsayısı (Cronbach's Alpha) bu çalışmada olduğu gibi .92 olduğu belirtilmiştir. Her biri 10 madde içeren 8 farklı bölümden oluşan envanter 5'li Likert tipinde bir ölçüm aracıdır. Cevap skalası "1=Hiç uygun değil" ile "5=Tamamen uygun" aralığında düzenlenmiştir.

Uygulama ve Araştırma Modeli

Ölçüm araçları, araştırmacılar tarafından Ege Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullu, beden eğitimi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarına sınıf ortamında uygulanmıştır. Uygulama öncesinde gerekli açıklamalar araştırmacılar tarafından katılımcılara yöneltilmiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçlar, gönüllü olarak katılım gösteren öğretmen adaylarının verdiği yanıtlarla sınırlıdır.

Araştırmada beden eğitimi öğretmen adaylarının mevcut problem çözme beceri düzeylerini ortaya koymada betimsel yöntem, mevcut problem çözme becerisinin ve çoklu zekâ alanlarının cinsiyet değişkenine göre incelenmesi için nedensel yöntem ve sahip oldukları çoklu zekâ alanları ile problem çözme becerisi arasında oluşabilecek ilişkiyi ortaya koymak amacıyla bağlantısal model kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Elde edilen nicel veri setine uygulanan analizlerde ilk olarak, çoklu zekâ alanlarından ve problem çözme beceri düzeylerinden elde edilen puanların cinsiyet bağımsız değişkenine göre dağılımlarını incelemek üzere ortalama farklara dayalı t-testi kullanılmıştır. Daha sonra çoklu zeka alanları ve problem çözme beceri düzeyleri arasındaki ilişkiler önce Pearson korelasyon analizi ile incelenmiş, daha sonra bu ilişki kümesi içerisindeki etki çoklu regresyon analizleriyle açıklanmaya çalışılmıştır.

BULGULAR

Betimsel analizler sonrasında, problem çözme beceri düzeyi ve çoklu zeka alanlarından elde edilen puanlar, standart sapma ve normal dağılım testleri ile bağımsız t testi sonuçları Tablo 1'de verilmiştir. Skewness (Çarpıklık) ve Kurtosis (Basıklık) puanları dikkate alındığında veri setinin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir (Peat ve Barton, 2005). Beden eğitimi öğretmen adaylarının en yüksek ortalamayı bedensel-kinestetik zekâ alanında elde ettikleri görülmektedir (Tablo 1).

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2014 Cilt:3 Sayı:2 Makale No: 03 ISSN: 2146-9199

Tablo 1: Çoklu Zekâ Alanları (X_{1-8}) ve Problem Çözme Becerisi (PÇB)'ne Ait Betimsel Analizler ve t-Testi Sonuçları

Envanter	Alt Boyutlar	Kadın		Erkek		t	Skewness (Çarpıklık)	Kurtosis (Basıklık)
			Ss.	$\bar{X}$	Ss.			
Çoklu Zekâ Alanları	Sözel-Dilsel Zekâ (X_1)	3.10	.522	3.09	.514	.024	-.124	.197
	Mantıksal-Matematik Zekâ (X_2)	3.38	.647	3.45	.551	-.658	.032	-.174
	Görsel-Uzamsal Zekâ (X_3)	3.58	.574	3.36	.523	2.48*	.040	-.051
	Müziksel-Ritmik Zekâ (X_4)	3.34	.741	3.32	.816	.190	-.191	-.520
	Bedensel-Kinestetik Zekâ (X_5)	4.04	.508	3.96	.448	.904	-.279	-.101
	Kişilerarası-Sosyal Zekâ (X_6)	3.85	.502	3.77	.508	.926	.114	-.462
	İçsel Zekâ (X_7)	3.50	.604	3.45	.490	.566	-.058	.328
	Doğa Zekâ (X_8)	3.45	.730	3.40	.683	.443	.133	-.694
PÇB Toplam Puan		133.20	16.30	134.62	18.46	-.485	.274	-.525

*p<.05

Bağımsız t testi sonuçları, beden eğitimi öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinde cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açısından anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymaktadır *(p>.05).* Diğer taraftan, çoklu zekâ alanları içerisinde yer alan görsel-uzamsal zekâ ortalama puanlarının, cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark içerdiği tespit edilmiştir *(t=2.48, p<.05)*. Buna göre, araştırmaya katılan kadın beden eğitimi öğretmen adaylarının *($\bar{X}$=3.58±.574)*, erkek beden eğitimi öğretmeni adaylarından *($\bar{X}$=3.36±.523)* görsel-uzamsal zekâ alanında anlamlı düzeyde daha yüksek ortalama puanlara sahip olduğu görülmektedir (Tablo 1).
Veri setine uygulanan korelasyon analizi sonuçlarına göre, çoklu zeka alanları ile problem çözme becerisi arasında pozitif yönde istatistiksel açıdan anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, problem çözme becerisi ile mantıksal-matematiksel zeka *(r=.425; p<.01)* alanı arasındaki ilişki en yüksek korelasyon katsayısına sahipken; müziksel-ritmik zeka *(r=.196; p<.05)* alanı arasındaki ilişki en düşük korelasyon katsayısına sahiptir (Tablo 2).

Tablo 2: Çoklu Zekâ Alanları (X_{1-8}) ve Problem Çözme Becerisi (PÇB) Arasında Korelasyon Analizi Sonuçları

	PÇB	(X_1)	(X_2)	(X_3)	(X_4)	(X_5)	(X_6)	(X_7)
Sözel-Dilsel Zekâ (X_1)	.217**							
Mantıksal-Matematik Zekâ (X_2)	.425**	.564**						
Görsel-Uzamsal Zekâ (X_3)	.306**	.434**	.523**					
Müziksel-Ritmik Zekâ (X_4)	.196*	.306**	.285**	.495**				
Bedensel-Kinestetik Zekâ (X_5)	.388**	.383**	.402**	.604**	.466**			
Kişilerarası-Sosyal Zekâ (X_6)	.316**	.470**	.374**	.381**	.441**	.545**		
İçsel Zekâ (X_7)	.296**	.565**	.496**	.391**	.262**	.413**	.451**	
Doğa Zekâ (X_8)	.360**	.532**	.463**	.516**	.236**	.422**	.298**	.618**

*p<.05; **p<.01

Çoklu zekâ alanlarının, problem çözme becerisini nasıl açıkladığını test etmek amacıyla örneklem grubundan elde edilen veri setine çoklu regresyon analizi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar mantıksal-matematik *(β=.347; t=3.699; p=.000)*, bedensel-kinestetik *(β=.212; t=2.115; p=.036)* ve doğa *(β=.229; t=2.265; p=.025)* zekâ alanlarının problem çözme becerisi üzerinde pozitif yönde; sözel-dilsel *(β=-.198; t=-1.995; p=.048)* zekâ alanının ise negatif yönde yordayıcı özelliğe sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca çoklu zeka alanlarının problem çözme becerilerinin % 28.1'ini açıkladığı görülmektedir *(f=6.997; p=.000)* (Tablo 3).

Tablo 3: Çoklu Zekâ Alanları (X_{1-8}) ve Problem Çözme Becerisine (PÇB) İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımsız Değişkenler	**Bağımlı Değişken**			
Çoklu Zekâ Alanları (X_{1-8})	**Problem Çözme Becerisi (PÇB)**			
	B	**β**	**t**	**p**
Sabit	61.526		5.109	.000
Sözel-Dilsel Zekâ (X_1)	-6.749	-.198	-1.995	.048
Mantıksal-Matematik Zekâ (X_2)	10.373	.347	3.669	.000
Görsel-Uzamsal Zekâ (X_3)	-2.316	-.073	-.693	.489
Müziksel-Ritmik Zekâ (X_4)	-.321	-.014	-.164	.870
Bedensel-Kinestetik Zekâ (X_5)	7.899	.212	2.115	.036
Kişilerarası-Sosyal Zekâ (X_6)	4.869	.140	1.481	.141
İçsel Zekâ (X_7)	-.792	-.024	-.238	.812
Doğa Zekâ (X_8)	5.752	.229	2.265	.025
F = 6.997 (p=.000), $\mathbf{R^2}$ = .281, $\mathbf{\Delta R^2}$ = .241				
PÇB = 61.526 – 6.749.X_1 + 10.373.X_2 – 2.316.X_3 – .321.X_4 + 7.899.X_5 + 4.869.X_6 – .792.X_7 +5.752.X_8				

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada, beden eğitimi öğretmen adaylarının sahip oldukları çoklu zekâ alanları ile problem çözme beceri düzeyleri cinsiyet değişkeni açısından değerlendirilmiş ve bununla birlikte aralarında oluşabilecek ilişki ile etkileşimin belirlenmesi hedeflenmiştir. Yapılan analizler sonuncunda, cinsiyet bağımsız değişkenine göre, erkek ve kadın beden eğitimi öğretmen adaylarının problem çözme beceri düzeylerine ilişkin sahip oldukları ortalama puanlar arasında oluşan farkın anlamlı olmadığı belirlenmiştir (p>.05). Alan yazıda, yer alan diğer çalışmalar dikkate alındığında, bu çalışmada elde edilen sonucun Tümkaya, Aybek ve Aldağ (2009), Güven (2010) ve Saygılı (2012)'nın üniversite öğrencileri üzerinde yapmış oldukları çalışmaları desteklediği görülmektedir. Bu sonuçlardan farklı olarak, Keskin ve Yıldırım (2008), yaptıkları çalışmalarında erkek üniversite öğrencilerinin, kadın üniversite öğrencilerine göre daha yüksek puan aldıklarını; Selçuk, Çalışkan ve Erol (2007) ise kadın öğretmen adaylarının, erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek puan aldıklarını ve oluşan farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna varmışlardır. Tüm bu sonuçlar dikkate alındığında, cinsiyet değişkeninin problem çözme becerileri üzerindeki etkisinin varlığından kesin olarak bahsetmek mümkün değildir.

Beden eğitimi öğretmen adaylarının sahip oldukları çoklu zekâ alanlarının, cinsiyet açısından değerlendirilmesi sonucunda, görsel-uzamsal zekâ alanında farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir (p<.05). Tespit edilen bu anlamlı farkın kadın beden eğitimi öğretmen adayları lehine yüksek olduğu görülmektedir. Görsel-uzamsal zekâ alanı ile ilgili çalışmalar incelendiğinde, Shahzada, Ghazi, Khan, Iqbal ve Shabbir (2011)'in yaptıkları çalışmada kadınların, erkelerden görsel-uzamsal zekâ alanında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde daha baskın olduğunu belirtmişlerdir. Paralel sonuçlara sahip bu çalışmaların aksine Bowles (2008) yapığı çalışmada, cinsiyet açısından anlamlı farkın olduğunu, ancak bu farkın erkek katılımcılar lehine yüksek olduğunu belirtmiştir. Bunun yanında, görsel-uzamsal zeka alanının cinsiyet açısından farklılaşmadığını ortaya koyan başka çalışmalarda dikkati çekmektedir (Razmjoo, 2008; Al-Faoury, Khataybeh ve Al-Sheikh, 2011; Hajhashemi, Akef ve Anderson, 2012, Çinkılıç ve Soyer, 2013).

Beden eğitimi öğretmen adaylarının çoklu zekâ alanları ile problem çözme becerileri arasında ilişkinin yüksek düzeyde anlamlı olduğu görülmüştür (p<.01). Serin, Pehlivan, Serin, Şahin ve Saygılı (2012) ve Keskin ve Yıldırım (2008) üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışmalarında, bu çalışmada elde edilen sonuçlarda olduğu gibi tüm çoklu zekâ alanlarının problem çözme beceri düzeyi ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu belirtmektedirler. Bu çalışmada mantıksal-matematik zekâ alanının, problem çözme becerisini açıklamada en yüksek etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Matematiksel-mantıksal zekâ alanına sahip bireylerin neden-sonuç ilişkisi ve sezgisel kavrayışın yüksek olduğu düşünüldüğünde, problem çözme becerileri ile ilgili etkileşimin yüksek olması normal bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bununla birlikte problem çözme becerisini açıklamada, doğa zekâ ve bedensel-kinestetik zekâ alanlarının pozitif yönlü, sözel-dilsel zekâ alanının negatif yönlü ve anlamlı belirleyicisi olduğu bulunmuştur. Beden eğitimi öğretmen adaylarının doğa zekâ alanlarıyla problem çözme becerileri arasındaki ilişki, sportif aktivitelerde sıklıkla açık alanlarda ve doğal çevre içerisinde yapılmasının bir sonucu olarak düşünülebilir. Bununla birlikte, beden eğitimi öğretmen adaylarının sportif müsabakalar içerisinde kendilerini ifade etme biçiminin bedensel olarak gerçekleştirdiği düşünüldüğünde, karşılaştıkları problemleri daha çok kinestetik olarak çözmeleri, sözlü ifadeye daha az ihtiyaç duyabilecekleri şeklinde yorumlanabilir. Bu durum beden eğitimi öğretmen adaylarının problem çözme beceri düzeylerinin oluşumunda, bedensel-kinestetik zekâ alanının pozitif, sözel-dilsel zekâ alanının ise negatif yönlü belirleyici olmasını açıklayabilir.

Tüm bu sonuçlar dikkate alındığında, beden eğitimi öğretimi alanına yönelik düzenlenen ders içerik ve programlarının, öğretim teknik ve yöntemleri açısından sadece harekete yönelik olarak değil, mantıksal ve çevresel düzenlemelerinde katılımıyla planlanması, yetişecek olan beden eğitimi öğretmen adaylarının problem çözme becerileri düzeylerinin oluşumunda olumlu yönde etki sağlayacağı düşünülebilir. Bu durum, problem çözme becerilerinin gelişim açısından zekâ alanlarının bir bütün olarak değerlendirilmesi gerektiğini bir kez daha vurgular niteliktedir.

Not: Bu çalışma 24-26 Nisan 2014 tarihlerinde Antalya'da 21 Ülkenin katılımıyla düzenlenen 5th International Conference on New Trends in Education and Their Implications – ICONTE' de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Al-Faoury O.H.A, Khataybeh, A., & Al-Sheikh, K. (2011). Multiple intelligences of students at Jordanian universities. Journal *of International Education Research,* 7(4), 83-94.

Altun, I. (2003). The perceived problem solving ability and values of student nurses and midwives. *Nurse Education Today*, 23: 575-584.

Armstrong, T. (2000). *Multiple intelligences in the classroom (2nd edition).* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Azar, A., Presley, A. I. ve Balkaya, Ö. (2006). Çoklu zekâ kuramı temelli öğretimin öğrencilerin başarı, tutum, hatırlama ve bilişsel süreç becerilerine etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 67-75.

Bowles, T. (2008). Self-rated estimates of multiple intelligence based on approaches to learning. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, 8, 15-26.

Çinkılıç, İ. ve Soyer, F. (2013). Beden eğitimi öğretmen adaylarının çoklu zekâ alanları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Spor Yönetimi ve Bilgi Teknolojileri Dergisi,* 8(1), 4-16.

D'Zurilla, T.J, & Goldfried, M. (1971). Problem solving behavior modification. *Journal of Abnormal Psycology,* 78(1), 107-126.

Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: A Division of Harper Collins Publishers.

Gardner, H. (1997). Multiple intelligences as a partner in school improvement. *Educational Leadership,* 55(1), 20-21.

Gök, B. ve Erdoğan, T. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı düşünme düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,* 44(2), 29-51.

Güven, M. (2010). An analysis of the vocational education undergraduate students' levels of assertiveness and problem-solving skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2, 2064-2070.

Hajhashemi, K., Akef,K., & Anderson N. (2012). The relationship between multiple intelligences and reading proficiency of Iranian EFL students. *World Applied Sciences Journal*, 19(10), 1475-1483.

Heppner, P.P., & Petersen, C.H. (1982). The development and implications of a personal problem solving inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 29(1), 66-75.

Kaptan, F. ve Korkmaz, H. (2002). Türkiye'de hizmet öncesi öğretmenlerin problem çözme becerilerine yönelik algıları üzerine bir inceleme. *Journal of Qafqaz University,* 9(1), 183-188.

Keskin, G., & Yıldırım, G.Ö. (2008). The evaluation of university students in terms of problem solving, autonomy, multiple intelligences based on constructive approach norms. *İnönü University Journal of the Faculty of Education*, 9, 16, 67-88.

Kılıç, Ç. (2002). Çoklu zekâ kuramının Amerikan okullarındaki uygulamaları üzerine ulusal bir çalışma (Sumit projesi). *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, 165–174.

Özden, Y. (1997). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Peat, J., & Barton, B. (2005). *Medical statistics: A guide to data analysis and critical appraisal*. Blackwell Publishing.

Razmjoo, S.A. (2008). On the relationship between multiple intelligences and language proficiency. *The Reading Matrix*, 8(2), 155-174.

Saban, A. (2002). *Çoklu zekâ teorisi ve eğitim*. Ankara: Nobel Yayın.

Saracaloğlu, A.S., Yenice N. ve Karasakaloğlu, N. (2009). Öğretmen adaylarının iletişim ve problem çözme becerileri ile okuma ilgi ve alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 6(2), 187-206.

Saygılı, G. (2012). Determination of the problem solving level of gifted / talented students. *International Online Journal of Primary Education*, 1(1), 31-36.

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.

Serin N.B., Pehlivan A., Serin O., Şahin S., & Saygılı G. (2012). Relationship between intelligence areas and interpersonal problem solving skills according to multiple intelligences theory. *International Online Journal of Primary Education*, 1(2), 16-24.

Shahzada G., Ghazi S.R., Khan H.N., Iqbal S., & Shabbir M.N. (2011). Self-perceived multiple intelligences of male and female. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 2(1), 2039-2117.

Shewchuck, R.M., Johnson, M.O., & Elliott, T.R. (2000). Self-appraised social problem solving abilities, emotional reactions and actual problem solving performance. *Behaviour Research and Therapy*, 38, 727-740.

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.

Talu, N. (1999). Çoklu zekâ kuramı ve eğitime yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5, 64-72.

Tümkaya S., Aybek, B., & Aldağ, H. (2009). An investigation of university students' critical thinking disposition and perceived problem solving skills. *Eurasian Journal of Educational Research*, 36, 57-74.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2014 Cilt:3 Sayı:2 Makale No: 04 ISSN: 2146-9199

ORTAOKUL SINIFLARINDAKİ ÖĞRETMEN SANDALYESİNİN GEREKLİLİĞİ VE SINIF YÖNETİMİNE ETKİSİNE YÖNELİK ÖĞRENCİ, ÖĞRETMEN, VELİ VE İDARECİ'LERİN GÖRÜŞLERİ

Yrd. Doç. Dr. Cihat Demir
Dicle Üniversitesi, Z.G. Eğitim Fakültesi
İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi ABD, Diyarbakır
cihat.demir@mynet.com

Selçuk Topdemir
Milli Eğitim Vakfı İmam Hatip Ortaokulu, Diyarbakır
selcuktopdemir@hotmail.com

Göksel Özgezerim
gokselozgezerim@hotmail.com

Özet

Bu çalışma ortaokul sınıflarındaki öğretmen sandalyesinin gerekliliği ve sınıf yönetimine etkisi hakkında öğrenci-öğretmen- okul idarecisi ve öğrenci velisi'nin görüşlerinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Çalışma, 2013-2014 öğretim yılı Diyarbakır il merkezinde bulunan beş ortaokulda 87 öğrenci, 73 veli, 34 öğretmen ve 15 okul idarecisi ile yürütülmüştür. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerine bağlı kalınmıştır. Öğretmenlerle görüşmeler yapılmış ve veriler araştırmacı tarafından hazırlanan bir yarı yapılandırılmış soru ile toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel analizden faydalanılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre, çalışmaya katılan öğrencilerin ve velilerin büyük bir çoğunluğu (87 öğrenciden 67' si, 73 veliden 57' si) öğretmen sandalyesinin gerekli olduğunu söylemiştir, çalışmaya katılan 34 öğretmenden 17'si öğretmen sandalyesinin gerekli olduğunu söylerken, 15 okul idarecisinden sadece 4'ü öğretmen sandalyesinin gerekli olduğunu söylemişlerdir.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen sandalyesi, sınıf yönetimi.

THE VIEWS OF STUDENT-TEACHER- STUDENT'S PARENTS AND SCHOOL DIRECTORY ABOUT THE TEACHER-CHAIR' S NECESSITY IN THE SECONDARY SCHOOLS AND ITS EFFECT ON THE CLASS MANAGEMENT

Abstract

This study's main goal is to inquire the views of student-teacher-school directory and student's parents about the teacher-chair' s necessity in the secondary schools and its effect on the class management. The study has been carried on with the 87 students, 73 parents, 34 teachers and 15 school directors in the city center of Diyarbakır in 2013-2014 academic year. The study has been done considering the qualitive research methods. We interviewed with teachers and collected the datas. In the analysis of datas, the descriptive analysis has been used. According to the findings of study, most of students and parents who involved in the study (67 out of 87 students, 57 out of 73 parents) and 17 out of 34 teachers, 4 out of 15 school directors said that the teacher-chair is necessary.

Key Words: Teacher- chair, class management.

GİRİŞ

Sınıf yönetimi; sınıf yaşamının düzenlenmesi, öğretimin programlanması, prosedürlerin ve kaynakların organize edilmesi, etkililiği en üst düzeye çıkarabilmek için sınıf çevresinin düzenlenmesi, öğrenci gelişimine rehberlik edilmesi ve sınıfta oluşabilecek potansiyel problemlerin önceden tahmin edilerek önlemler alınması süreçlerinden oluşmaktadır (Akın ve Koçak, 2007:354).

Sınıf yönetimi boyutları, plan-program düzeni, zaman yönetimi, davranış düzenlemeleri, sınıf içi ilişkilerin düzenlenmesi ve sınıf ortamının fiziksel düzeni olmak üzere beş boyutta ele alınmaktadır (Ağaoğlu, 2008; Başar, 2005; Celep, 2008; Kılbaş Köktaş, 2003). Sınıf yönetimi etkinliklerinin bir boyutunu, sınıf ortamının fiziksel düzenine ilişkin olanlar oluşturur: Sınıfın genişliği, sınıf alanının çeşitli etkinliklerin yapımı için bölümlenmesi, ısı, ışık, gürültü düzenekleri, renkler, temizlik, estetik, eğitsel araçlar, oturma düzeni, öğrencilerin gruplanması, sınıf donanımlarını kapsar (Çelik, 2011:15).

Bir eğitim ortamında bulunan masa, sıra, perde, halı, dolap, sandalye gibi eşyaların tümü donanım kavramı içinde yer almaktadır. Sayılan bu eşyalar eğitimle doğrudan ilgili olmasalar bile bulunmadığında ya da istenilen nitelikte olmadığında okuldaki eğitimin üretim ve yönetimini aksatabilirler (Çoksan, 2006:20). Görülüyor ki sandalye gibi herkesin günlük hayatında önemli yer tutmakta olan bir araç aslında birçok antropometrik özelliğe uygun biçimde planlanmak zorundadır (Güler, 1997:29). Öğretmen sandalyesi istenilen nitelikte olmadığı zaman sınıfın yönetilmesinde aksamalara sebep olabilir.

Okulun alanında otorite net bir şekilde çizilmediğini, öğretmenler sınıfta otorite, müdürler ise genel yönetim otoritesine sahiptir (Van der Westhuizen ve Mentz 1996:27, Akt: Mosoge ve Van der Westhuizen 1998:77). Öğretmenlere, sınıfta düzenin sağlanması için kendi okullarında yöneticiler tarafından baskı yapılmaktadır (Cothran and Ennıs, 1997:541). Okul yönetiminde yönetenler durumunda olan öğretmenlerin otoriteleri, esasen bilgisel veya bilimsel güçlerine bağlıdır (Eren, 1972:98). Sınıf içinde öğretmenin bağımsız oluşu da meslek açısından onun başka bir özelliğidir (Tezcan, 1996:260).

Öğretmenler sınıfta profesyonel otoritedir (Ellıott, 2009:202). Psikolojik terminolojiye baktığımızda öğretmenin "bir otorite figürü" olduğu dikkat çekmektedir. O gücün bir temsilcisidir, çünkü çok büyük güç ve otorite sahibi diğer insanlar onu çocuklara danışma rolüne atamışlar ve sorumluluğunu başarması için güç ve özgürlük vermişlerdir (Bandura, 1969, Akt: Sümbül, 1996:598). Otorite kavramı, gücün göstergesidir. Öğretmenlerin sınıf içi müdahale ve tutumlarındaki başlıca kaynakları olarak gösterilebilir (Çifcili, 2009:101).

Öğretmenin sınıf içerisinde bir otorite olduğu göz önünde bulundurulursa ve bu otoritenin konumunu koruması sınıf içerisindeki donanımlarla ilişkili görülürse hiç şüphesiz öğretmen sandalyesi, öğretmenin otorite sembollerinden kabul edilebilir.

Öğrencilerin sandalyeleri ile ilgili yapılmış bir çok çalışma literatürde mevcuttur (Dianat ,Karimi, Hashemi and Bahrampour, 2013; Evans, Courtney and Fok, 1988; Freudenthal , Riel , Molenbroek and Snijders, 1991; Mokdad and Al-Ansarı, 2009; Panagiotopoulou and Others, 2004). Öğretmenlerin sandalyesi ile ilgili bir çalışmaya pek rastlanmamıştır.

Amaç

Bu çalışma ortaokul sınıflarındaki öğretmen sandalyesinin gerekliliği ve sınıf yönetimine etkisi hakkında öğrenci-öğretmen- okul idaresi ve öğrenci velisi'nin görüşlerinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır.

YÖNTEM

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerine bağlı kalınmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden ise özel durum yöntemi kullanılmıştır. Özel durum yöntemi bir olayı derinlemesine incelemeye imkân sağlayan bir yöntemdir. Bu yöntem bir problemin özel bir durumu üzerine yoğunlaşma fırsatı vermesi açısından önemlidir (Wellington,

2000; Çepni, 2007). Bu yöntem bir durumun özelliği üzerine odaklanır ve farklı veri toplama tekniklerinin bir arada kullanılmasına imkân sağlar (Cohen & Manion, 1994; Çepni, 2007).

Çalışma Grubu

Çalışma, 2013-2014 öğretim yılı Diyarbakır il merkezinde bulunan beş ortaokulda 87 öğrenci, 73 veli, 34 öğretmen ve 15 okul idarecisi ile yürütülmüştür.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden yapılandırılmamış mülakat kullanılmıştır. Araştırmalarda yaygın kullanılan veri toplama tekniklerden biri olan görüşme ya da mülakat; önceden hazırlanmış soruları sorduğu ve karşısındaki kişinin sorulara yanıtlar verdiği amaçlı bir söyleşidir (Kuş, 2003). Yapılandırılmamış mülakat, açık uçlu soruların sorulduğu, tartışma ve keşfe yönelik bir mülakat türüdür. Çepni (2012) mülakatçının pasif katılımcının aktif olmasından dolayı geniş veri elde edilebileceğini söylemiştir (Çepni, 2012).

Mülakatta sorulan soruların ilk olarak kapsam geçerliğinin sağlanması gerektiğinden Yapılandırılmamış mülakat soruları üç eğitim bilimleri uzmanına incelettirilerek kapsam geçerliği sağlanmıştır, ayrıca mülakat süresince samimi ve güvenilir bir ortamın oluşmasına dikkat edilmiştir. Çepni, (2012)'ye göre samimi ve güvenilir bir ortamın oluşması durumunda gerçek verilerin elde edilebilme olasılığı artar. Yapılan mülakatta aşağıdaki soruya yer verilmiştir.

Ortaokul sınıflarındaki öğretmen sandalyesinin gerekliliği ve sınıf yönetimine etkisi hakkında neler düşünüyorsunuz? Sizce gerekli midir?

Verilerin analizinde betimsel analizden faydalanılmıştır.

BULGULAR

Diyarbakır il merkezindeki beş ortaokulda 87 öğrenci, 73 veli, 34 öğretmen ve 15 okul idarecisine anket uygulanmış ve şu bulgular elde edilmiştir.

Tablo 1: Ortaokul Sınıflarındaki Öğretmen Sandalyesinin Gerekliliği ve Sınıf Yönetimine Etkisi Hakkında Neler Düşünüyorsunuz? Sizce Gerekli midir? Sorusuyla İlgili Öğrencilerin Görüşleri

	Frekans	**Yüzde**
Gereksiz	10	11,49425
Kısmen gerekli	10	11,49425
Gerekli	67	77,01149
Toplam	**87**	**100**

Tablo 1'de görüldüğü üzere Diyarbakır il merkezindeki beş ortaokulda 87 öğrenciden 67's i öğretmen sandalyesinin gerekli olduğunu söylemişlerdir.

Bu durumu bir öğrenci şöyle açıklamıştır;
"Evet gereklidir. Öğretmen sandalyesi var olmalıdır. Öğretmeninde sınıfta bir yerinin olduğunu ifade eder (Öğrenci 43)."

Tablo 1'de görüldüğü üzere Diyarbakır il merkezindeki beş ortaokulda 87 öğrenciden 10'nu öğretmen sandalyesinin kısmen gerekli olduğunu söylemişlerdir.
Bu durumu bir öğrenci şöyle açıklamıştır;

" Benim fikrime göre bazı derslerde gereksizdir. Bir fen hocasının bir matematik hocasının oturmaması gereklidir. Önemli dersler de hocaların baskısı ve gözü öğrencinin üzerinde olmalıdır (Öğrenci 30)."

Yine tablo 1'de görüldüğü üzere Diyarbakır il merkezindeki beş ortaokulda 87 öğrenciden 10'nuöğretmen sandalyesinin gereksiz olduğunu söylemişlerdir.

Bu durumu bir öğrenci şöyle açıklamıştır;
" Bence sandalyeler öğretmenler için fazla gerekli değildir. Eğer öğretmen sandalye oturup bir şeyler anlatırsa öğrenciler öğretmene fazla aldırış etmez ve dersi dinlemezler, dinlemiş gibi yaparlar. Öğretmenin ayakta olup bir şeyler anlatması öğrencilerin dikkatini çeker (Öğrenci 19)."

Tablo 2: Ortaokul Sınıflarındaki Öğretmen Sandalyesinin Gerekliliği ve Sınıf Yönetimine Etkisi Hakkında Neler Düşünüyorsunuz? Sizce Gerekli midir? Sorusuyla İlgili Velilerin Görüşleri

	Frekans	**Yüzde**
Gereksiz	4	5,479452
Kısmen gerekli	12	16,43836
Gerekli	57	78,08219
Toplam	**73**	**100**

Tablo 2'de görüldüğü üzere Diyarbakır il merkezindeki beş ortaokulda 73 veliden 57'si öğretmen sandalyesinin gerekli olduğunu söylemişlerdir.

Bu durumu bir veli şöyle açıklamıştır;
"Evet gereklidir. Çünkü öğretmenin sınıftaki varlığının aidiyetinin bir nevi göstergesidir. Kesinlikle olmalıdır (Veli 43)."

Tablo 2'de görüldüğü üzere Diyarbakır il merkezindeki beş ortaokulda 73 veliden 12's i öğretmen sandalyesinin kısmen gerekli olduğunu söylemişlerdir.

Bu durumu bir veli şöyle açıklamıştır;
"Tabiki en doğal haklarıdır oturmak ama ortaokul öğrencilerin geleceğe ilk adımı olduğu için öğretmenlerimizin öğrencilerle daha çok ilgilenmesi gerekir. Her zaman oturup ders anlatmak öğrencilerin motivasyon, konsantresini ve sınıf içinin bozulmasını, derslerde kopmasına neden olur. Diyeceğim oturmalılar ama dersi hiçbir şekilde otururak geçirmemelerini tavsiye ediyorum. Daha çok zaman öğrencilerle geçirmeliler (Veli 30)."

Yine tablo 2'de görüldüğü üzere Diyarbakır il merkezindeki beş ortaokulda 73 veliden 4'tü öğretmen sandalyesinin gereksiz olduğunu söylemişlerdir.

Bu durumu bir veli şöyle açıklamıştır;
"Ayakta anlatması daha iyidir. Ayakta olması öğrenciler tarafında daha benimsenir. Derste daha pozitif olur. Bence sandalye o kadar önemli ve gerekli değildir (Veli 19)."

Tablo 3: Ortaokul Sınıflarındaki Öğretmen Sandalyesinin Gerekliliği ve Sınıf Yönetimine Etkisi Hakkında Neler Düşünüyorsunuz? Sizce Gerekli midir? Sorusuyla İlgili Okul İdarecilerinin Görüşleri

	Frekans	**Yüzde**
Gereksiz	7	46,66667
Kısmen gerekli	4	26,66667
Gerekli	4	26,66667
Toplam	**15**	**100**

Tablo 3'de görüldüğü üzere Diyarbakır il merkezindeki beş ortaokulda 15 okul idarecisinden 7's i öğretmen sandalyesinin gereksiz olduğunu söylemişlerdir.

Bu durumu bir idareci şöyle açıklamıştır;
"Ortaokullarda öğretmen sandalyesinin gerekli olduğunu düşünmüyorum. Öğretmen ve öğrenciler aktif oldukları için oturmaya zamanlarının kalacaklarını düşünmüyorum. Ders saatleri 40 dk olduğu için sandalye olmasa da olur. Sınıf yönetimi konusunda ise öğretmeni pasifleştirecektir (İdareci 3)."

Tablo 3'de görüldüğü üzere Diyarbakır il merkezindeki beş ortaokulda 15 okul idarecisinden 4's i öğretmen sandalyesinin kısmen gerekli olduğunu söylemişlerdir.

Bu durumu bir idareci şöyle açıklamıştır;
"Gerekli ancak sürekli kullanmak sınıf yönetimi açısında tehlikelidir. Sadece sandalye değil sınıf içindeki araç-gereçler, deney malzemesi gibi araçları değiştirerek değil de sürekli aynı araca yüklenirseniz eğitim etkisiz hale gelir (İdareci 7)."

Tablo 3'de görüldüğü üzere Diyarbakır il merkezindeki beş ortaokulda 15 okul idarecisinden 4'si öğretmen sandalyesinin gerekli olduğunu söylemişlerdir.

Bu durumu bir idareci şöyle açıklamıştır;
"Evet, gerekli, çünkü öğretmen o zaman sınıfta daha iyi hâkimiyet kurar. Ama buna dayanarak da sadece oturmak doğru değil, çünkü öğretmen her zaman olmasa da bazen sınıfı turlayıp öğrencileri daha iyi gözlemleye bilir (İdareci 11)."

Tablo 4: Ortaokul Sınıflarındaki Öğretmen Sandalyesinin Gerekliliği ve Sınıf Yönetimine Etkisi Hakkında Neler Düşünüyorsunuz? Sizce Gerekli midir? Sorusuyla İlgili Öğretmen Görüşleri

	Frekans	**Yüzde**
Gereksiz	5	14,70588
Kısmen gerekli	12	35,29412
Gerekli	17	50
Toplam	**34**	**100**

Tablo 4'de görüldüğü üzere Diyarbakır il merkezindeki beş ortaokulda 34 öğretmenden 17's i öğretmen sandalyesinin gerekli olduğunu söylemişlerdir.

Bu durumu bir öğretmen şöyle açıklamıştır;
"Gerekli bazen öğrencilerle aynı seviyede olup konuşmak için gerekli buluyorum. Normalde branşımdan dolayı çok oturmam (öğretmen 21)."

Tablo 4'de görüldüğü üzere Diyarbakır il merkezindeki beş ortaokulda 34 öğretmenden 12's i öğretmen sandalyesinin kısmen gerekli olduğunu söylemişlerdir.

Bu durumu bir öğretmen şöyle açıklamıştır;
"Sandalye yerine tekerlekli tabure istiyorum (öğretmen 13)."

Yine tablo 4'de görüldüğü üzere Diyarbakır il merkezindeki beş ortaokulda 34 öğretmenden 5's i öğretmen sandalyesinin gereksiz olduğunu söylemişlerdir.

Bu durumu bir öğretmen şöyle açıklamıştır;
" Branşım gereği çok fazla gerekli görmüyorum. Sınıf defterini doldurduğum esnada kullanıyorum. Dersin devamında kullanmıyorum. Fazla kullanılması öğretmenin hâkimiyetini ve öğrencinin motivasyonunu azaltır (öğretmen 32)."

TARTIŞMA VE SONUÇ

Sınıf ortamında sınıfın fiziksel düzeninin öğrenme ortamına etkisi oldukça önemlidir. Öğrenme ortamının fiziksel düzeni ile ilgili birçok çalışma yapılmış ancak özel olarak öğretmen sandalyesini konu alan bir çalışmaya literatürde rastlanmamıştır.

Fiziksel ortama ilişkin her değişken, eğitime destek veya engel olur. Yalnızca ortamda var olanlar değil, bunların düzenlenişi, görünüşü de eğitsel açıdan etkileyicidir (Çelik, 2011:10). Farklı öğrenme yöntem ve tekniklerine göre derslikteki her şey uyarlanabilir olmalı, eğitimi kolaylaştırıcı bir düzen oluşturulabilmelidir (Başar, 2005:38). Eğitim-öğretim yapılan okulların mobilyalarının niteliği ve çok yönlü kullanımı ergonomik açıdan önemlidir (Çetin ve Çetin, 2008:51). Öğretmen masasının, işlevsel olabilecek bir yere yerleştirilmesi gereklidir (Celep, 2008:29). Bu yüzden de okullarda rahat hareket edebilen ve taşınabilen masa, sıra, sandalyeler kullanılmalıdır (Çetin ve Çetin, 2008:60).

Sınıf yönetimi etkili bir öğrenme ortamı oluşturmada kuşkusuz öğretmenin en önemli yardımcılarındandır. Sınıfın iyi yönetilmesi, eğitimde başarılı olmak için ilk adımdır (Demirel, 2008:198). Öğretmen etkili bir sınıf yönetiminin can alıcı öğesidir (Çetin ve Çetin, 2008:55).

Sınıf ortamının öğrenmeye etkisinin özel bir durumu olan öğretmen sandalyesinin öğrenme ortamına uygunluğunun değerlendirildiği bu çalışmada şu bulgulara ulaşılmıştır.

1- Çalışmaya katılan 87 öğrenciden 67'si öğretmen sandalyesinin gerekli olduğunu söylemişlerdir.
2- Çalışmaya katılan 73 veliden 57'si öğretmen sandalyesinin gerekli olduğunu söylemişlerdir.
3- Çalışmaya katılan 15 okul idarecisinden 7'si öğretmen sandalyesinin gereksiz olduğunu söylemişlerdir.
4- Çalışmaya katılan 34 öğretmenden 17'si öğretmen sandalyesinin gerekli olduğunu söylemişlerdir.

Çalışma bir bütün olarak değerlendirildiğinde okul idarecilerinin öğretmen sandalyesini daha çok gereksiz buldukları, öğretmenlerin, öğrenci ve öğrenci velilerinin öğretmen sandalyesini gerekli buldukları sonucuna ulaşılabilir. Okul idarecilerinin öğretmenlerin daha çok çalışmaları, nitelikli bir eğitim ortamı oluşturmaları gerektiği bu nedenle oturmalarının yanlış olduğu bulgusu okul idarecilerinin öğretmenlere bakış açısını ortaya çıkarmak adına önemli bir bulgu olmuştur. Bunun dışında öğrenci, öğretmen ve öğrenci velilerinin öğretmenlerin derste sandalye kullanmaları ve oturmalarında bir sakınca görmedikleri bulgusu ortaya çıkmıştır.

ÖNERİLER

Yapılan çalışmanın öğrencilerin öğretmenlerden beklentileri ile ilgili yapılacak olan çalışmalara yardımı olacağı ve altyapısını oluşturacağı düşünülmektedir.

Not: Bu çalışma 24-26 Nisan 2014 tarihlerinde Antalya'da 21 Ülkenin katılımıyla düzenlenen 5th International Conference on New Trends in Education and Their Implications – ICONTE' de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Ağaoğlu, E. (2008). *Sınıf Yönetimi*. Z. Kaya (ed.). Sınıf Yönetimi İle İlgili Genel Olgular (ss.1-42). Ankara: Pegam Akademi.

Akın, U. ve Koçak, R. (2007). *Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri ile İş Doyumları Arasındaki İlişki.* Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Yaz 2007, Sayı 51, ss: 353-370.

Başar, H. (2005).*Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Celep, C.(2008).*Sınıf Yönetiminde Kuram ve Uygulama*. Ankara: Pegam Akademi.

Cohen, L. & Manion, L. (1994). Research methods in education (fourth edition). *Newyork: rutledge.*

Cothran, D. J. and Ennıs, C. D. (1997). *Students' And Teachers' Perceptıons Of Conflıct And Power.* Teaching and Teacher Education, Vol. 13, No. 5, pp. 541-553.

Çelik, E. (2011). *Ortaöğretim Coğrafya Eğitiminde Sınıf Yönetimi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi.

Çepni, S. (2007). Araştırma ve proje çalışmalarına giriş (gözden geçirilmiş baskı). *Trabzon: Celepler matbaacılık.*
Çepni, S. (2012). Araştırma ve proje çalışmalarına giriş (geliştirilmiş 6. baskı).

Çetin, F. Ve Çetin, Ş. (2008). *Sınıf Yönetimi*. Z. Kaya (ed.). Eğitim Mekânlarının Tasarımında Ergonomi (ss.48-85). Ankara: Pegem Akademi.

Çifcili, V. (2009). *Sınıf İçi Disiplinde Otorite*. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi Sayı 11 (2009-1), 91-103.

Demirel, Ö. (2008). *Öğretimi Planlama Ve Değerlendirme Öğretme Sanatı* (13. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Dianat ,I. Karimi,M. A. Hashemi, A. A. and Bahrampour, S. (2013). *Classroom Furniture And Anthropometric Characteristics Of Iranian High School Students: Proposed Dimensions Based On Anthropometric Data.* Applied Ergonomics 44 (2013) 101-108.

Ellıott, J. G. (2009). *The Nature Of Teacher Authority And Teacher Expertise.* Support for Learning Volume 24 • Number 4 • 2009.

Eren, E. (1972). *Yönetimde Otorite İlkesi*. İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi yıl:1, sayı:2 s.s. 85-102.

Evans, W.A., Courtney ,A.J. and Fok, K.F.(1988). *The Design Of School Furniture For Hong Kong School Children.* Applied Ergonomics 1988, 19.2, 122 134.

Freudenthal , A. Riel ,V. Molenbroek, J.F.M. and Snijders, C.J. (1991). *The Effect On Sitting Posture Of A Desk With A Ten-Degree İnclination Using An Adjustable Chair And Table* . Applied Ergonomics 1991,22.5,329-336.

Güler, Ç. (1997). *Ergonomiye Giriş*. Ankara: Sağlık Bakanlığı Çevre Sağlığı Temel Kaynak Dizisi No:45.

Kılbaş Köktaş, Ş. (2003). *Sınıf Yönetimi*. Adana: Nobel Kitapevi.

Kuş, E.(2003*). Sosyal Bilimlerde Araştırma Teknikleri Nitel mi, Nicel mi?* Ankara: Anı Yayıncılık.

Mokdad, M. and Al-Ansarı, M. (2009). *Anthropometrics for the design of Bahraini school furniture*. International Journal of Industrial Ergonomics 39 (2009) 728–735.

Mosoge, M. J. and Van der Westhuizen, P.C. (1998). *School-Based Management: İmplications For The New Roles Of Principals And Teachers.* Koers 63(1 & 2) 1998:73-87.

Panagiotopoulou, G. Christoulas, K. Papanckolaou, A. and Mandroukas, K. (2004). *Classroom furniture dimensions and anthropometric measures in primary school.* Applied Ergonomics 35 (2004) 121–128.

Sümbül. A.M. (1996). *Öğretmen Niteliği Ve Öğretimdeki Rolleri*. Eğitim Yönetimi Yıl 2, Sayı -I. Caiz 1996, ss.597-607.

Tezcan, M. (1996). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Feryal Matbaasi.

Wellington, J. (2000). Educational research, contemporary issues and practical approaches. London: Continuum.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2014 Cilt:3 Sayı:2 Makale No: 05 ISSN: 2146-9199

MATEMATİK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI İLE İLGİLİ TEZLERİN İNCELENMESİ (2004-2013)

Doç. Dr. Kürşat Yenilmez
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
kyenilmez@ogu.edu.tr

Nihan Sölpük
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
nihansolpuk@hotmail.com

Özet

Bu çalışmanın temel amacı, matematik dersi öğretim programı ile ilgili ulusal tez çalışmalarının değerlendirilmesidir. Bu amaç doğrultusunda 2004-2013 yılları arasında yapılmış olan Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden toplam 41 tez incelenmiştir. Araştırmada, doküman incelemesi modeli kullanılmıştır. Araştırmalar çalışma türüne göre: yüksek lisans ve doktora tezi; öğrenim düzeyine göre: 1.-5., 6.-8., 6.-12. ve 9.-12 sınıflar; araştırma grubuna göre: öğretmen, öğrenci, öğretmen ve öğrenci ve öğrenci velisi, araştırma yöntemine göre: nitel yöntem, nicel yöntem ve karma yöntemler; araştırma modeline göre: deneysel, durum çalışması, tarama, eylem araştırması ve doküman incelemesi; konularına göre: matematik programı ile ilişkilendirilen kavramlar şeklinde sınıflandırılarak incelenmiştir. Araştırma sonucunda, 2007 ile 2008 yıllarında matematik öğretim programıyla ilgili öğretmen görüşlerini içeren 6.-8. sınıflar düzeyinde nicel yöntemlerin kullanıldığı çalışmaların çoğunlukta olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın bulgularına dayanarak matematik dersi öğretim programlarına ilişkin gelecekte yapılabilecek çalışmalara yönelik öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Matematik eğitimi, Program değerlendirme, Matematik öğretim programı.

THE EXAMINATION OF THESES TO RELATE WITH MATHEMATICS CURRICULUM (2004-2013)

Abstract

The main purpose of this study, is to examine of the national master and doctoral theses about mathematics curriculum. For this purpose, 41 different theses were chosen from the National Board of Higher Education Theses Center, between the years of 2004-2013. In this study, document analysis model was used. Studies, based on the type work: masters and doctoral theses; based on the education level: 1th.-5th., 6th-8th., 6th-12th. and 9th-12th grades; based on research groups: teachers, students, teachers and their parents, based on the research method: qualitative methods, quantitative methods and mixed methods; based on the research model: experimental, case studies, screening, action research and document analysis; based on the subject: mathematical concepts of associated with the program were classified the form. According to results of the study, in the years 2007 and 2008 the grades 6-8 level including the opinion of the teacher concerned with the mathematics curriculum of quantitative methods has been found to use in the majority of in this research. Depends on the findings of research on mathematics curriculum has been developed recommendations for future work.

Key Words: Mathematics education, Program evaluation, Mathematics curriculum

GİRİŞ

Eğitim, insan hayatının vazgeçilmez bir süreci olup, geçmişle gelecek arasında sağlıklı köprüleri kuran çok önemli bir faktördür. İnsan sahip olduğu eğitim düzeyine göre içinde yaşadığı toplumu ekonomik, sosyal, kültürel ve bilimsel bakımdan geliştirebilir. Hayattaki problemlerin çözüm yollarının geliştirilebilmesi ancak iyi işleyen ve verimli bir eğitim sistemi ile mümkündür. Eğitim sistemi dinamik bir yapıda olup çağın gerekliliklerine göre geliştirilmektir. Eğitim-öğretim programları, eğitim sistemin en önemli bileşenlerinden birisidir. Gelişen ve değişen dünyada eğitim programları üzerinde değerlendirme ve geliştirme çalışmaları kaçınılmazdır. Bu çerçevede Matematik öğretim programları, bilim, teknoloji ve eğitim bilimlerindeki gelişmelerle birlikte ilköğretimden yükseköğretime kadar bütün okul düzeylerindeki gelişimden etkilenmiştir ve öğretim programında değişiklikler öngörülmüştür (Baykul, 2012).

Günlük yaşamda matematiği kullanabilme ve anlayabilme gereksinimi önem kazanmakta ve sürekli artmaktadır. Değişen dünyamızda, matematiği anlayan ve matematik yapanlar, geleceğini şekillendirmede daha fazla seçeneğe sahip olmaktadır. Değişimlerle birlikte matematiğin ve matematik eğitiminin belirlenen ihtiyaçlar doğrultusunda yeniden tanımlanması ve gözden geçirilmesi gerekmektedir (MEB, 2004). Matematik öğrenimi küçük yaşlarda başlanan hayatı etkileyen önemli bir süreçtir. İlköğretim yılları; çocukların fiziksel ve zihinsel yönden hızla geliştikleri bir döneme rastladığı için, onlara yönelik hazırlanacak olan programlar yıllara göre farklılıklar göstermekte ve bundan ötürü programların hazırlanması titizlik gerektirmektedir (Altun, 2005).

İlköğretimin temel amacı, bireyleri hayata ve üst öğrenime hazırlamaktır. İlköğretim programında yer alan derslerin her birinin rolleri vardır; fakat bunlar arasında matematiğin yeri hepsinden fazladır. Temel eğitimde matematik öğretiminin etkili bir şekilde, fakat öğrencileri yıldırmadan gerçekleştirilmesi önemlidir. İlköğretimde etkili bir matematik öğretiminin gerçekleştirilmesinin sebepleri temel becerilerin bu dönemde kazanılması ve zihinsel gelişimlerin en hızlı olduğu döneme rastlamasıdır. Bireylerin bir kısmının ilköğretimden sonra hayata atıldığı düşünülürse ilköğretim düzeyinde kazandırılan becerilerin önemi ortaya çıkar (Baykul, 2012).

Matematikteki bilgiler ön şart ilişkisi ile oluşturulabilmektedir. Öğrencilerin matematiksel bir bilgiye öğretmenin anlattığı şekilde aynen ulaşması mümkün değildir. Bu bilginin kazanımında öğrencilerin kendi deneyimleriyle zihinsel yorum yapabilmeleri birinci derece önemlidir. Bu yüzden, öğrencilerin öğrenme faaliyetleri içinde aktif olmaları gerekir. Bu şekilde öğrenciler yeni öğrendikleri bilgileri eski bilgilerle ilişkilendirip ve anlamlandırıp bilgiye ulaşmış olurlar (Pesen, 2006).

Matematik öğretimi ve öğrenimi konusundaki yeni yaklaşımların etkisiyle matematik programlarının zaman zaman güncellenmesi ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Nitekim geçmiş dönemlerde matematik programları benzer gerekçelerle birçok kez yenilenmiş ve güncellenmiştir. Ülkemizde Cumhuriyet döneminde yürürlüğe konulan ilkokul matematik programları; 1924, 1936, 1948, 1968, 1983, 1990, 1999, 2005 ve en son 2013 yıllarında çıkarılmıştır. Bunlardan 1924, 1936, 1948 ve 1968 yıllarında çıkarılanlar, 5 yıllık zorunlu ilköğretime göre, "İlkokul Programı" adıyla ilkokulun bütün derslerine ait programları bir kitap içinde bulunduran programlardır. Matematik programları da bunlar içinde bir bölüm olarak yer almıştır. 1983 yılında çıkarılan İlkokul Matematik Programı, ayrı bir kitap halinde yayımlanmıştır. 1990 yılında ilköğretim kavramı doğrultusunda ortaokulların matematik programıyla bütünleştirilerek "5+3=8 İlköğretim Matematik Dersi Programı" adı altında bir program yayımlanmıştır. 1990 yıllında çıkarılan bu programın yeterlik ve verimliliğini belirlemek amacıyla yapılan araştırmalar dikkate alınarak bu program revizyondan geçirilmiş, 1998 yılında "İlköğretim Okulu Matematik Dersi Öğretim Programı" adı ile kabul edilmiştir. Öğrenmeyi öğrenen bireylerin yetiştirilmesi için, öğrenci merkezli eğitim anlayışını temel alan yapılandırma öğrenme yaklaşımına uygun olarak, İlköğretim Matematik Programı yenilenmiş ve 2004-2005 öğretim yılı başında da ilköğretim birinci kademe pilot okullarda uygulanmaya başlanmıştır. 2006 yılından itibaren bu program ilköğretim ikinci kademe ve ortaöğretim düzeylerinde kademeli olarak bütün okullarda uygulanmaya başlanmıştır. 2012 yılında "4+4+4" adıyla adlandırılan sisteme geçilmiştir. Bu sistemde ilk 4 yıl ilkokul, ikinci 4 yıl ortaokul ve üçüncü 4 yıl ortaöğretimi temsil etmiştir. Güncellenen yeni öğretim programlarının ilk uygulamaları, 2013-2014 eğitim öğretim yılında başlayacak ve kademeli olarak uygulamaya konulacaktır (Baykul, 2012).

Güncellenen yeni öğretim programı yaklaşımına göre öğretim uygulamaları daha çok öğrenci merkezlidir. Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak matematiği öğrenmeye yönelik tutumlarının geliştirilmesine önem verilmelidir. Öğrencilerin, bilgileri yalnızca hatırlamaları ve tanımaları değil; öğrendiklerinin arkasında yatan anlamı kavramaları hedeflenmelidir. Öğrencileri bildiklerini yeniden gözden geçirmeye, toparlamaya ve yapılandırmaya yöneltilmek amaçlanmalıdır. Öğrencide eleştirel düşünme ve problem çözme gibi becerileri geliştirilmelidir. Son olarak, eğitim alanında da teknoloji büyük bir hızla gelişmekte ve anlamlı matematik öğretimi için yeni fırsatlar oluşturmaktadır. Öğretim yazılımlarının hem niteliği hem de niceliği artmakta, alternatifler sürekli çoğalmaktadır. Eğitim programlarında da teknoloji etkin kullanımı ile daha etkin bir öğrenim sağlanmalıdır.

Alanyazın incelendiğinde genel olarak eğitim bilimleri alanında ve özelde matematik eğitimi alanında gerçekleştirilen lisansüstü çalışmaların incelendiği bazı tarama çalışmalarına rastlamak mümkündür. Karadağ (2009), "Eğitim Bilimleri Alanında Yapılmış Doktora Tezlerinin Tematik Açıdan İncelemesi" konulu araştırmasında örneklem kapsamında toplam 211 doktora tezini incelemiştir. Araştırma sonucunda; Türkiye'de eğitim bilimleri alanında yapılmış doktora tezlerinde deneysel, tarama, ilişkisel tarama ve durum çalışması modellerinin çok sık kullanılan modeller olduğu saptanmıştır.

Aydoğdu ve Yenilmez (2012), "Matematikte Problem Çözme Becerileriyle İlgili Yapılan Çalışmaların İncelenmesi" isimli araştırmada 2000-2011 yılları arasında yapılmış olan 36 çalışmayı incelemiştir. Çalışmalar yıllara, öğrenim düzeylerine, çalışma türüne, araştırma yöntemine, modeline, araştırma konularına ve analiz çeşidine göre sınıflandırılmış ve elde edilen sonuçlara yer verilmiştir. Araştırma sonucunda; hemen hemen her yıl problem çözme becerisiyle ilgili çalışma yapıldığı, her eğitim düzeyinde problem çözme becerisiyle ilgili çalışmaların olduğu fakat en çok ilköğretim düzeyinde çalışma yapıldığı, araştırmacıların problem çözme becerisi kavramını araştırırken farklı yöntemlerden faydalandıkları saptanmıştır.

Yenilmez ve Ata (2013) 'nın, "Matematik Eğitiminde Teknoloji Kullanımı İle İlgili Tezlerin İncelenmesi" konulu araştırmalarında 2000-2011 yılları arasında yapılmış olan ve Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nde yayımlanmasına izin verilen 24 ve izin verilmeyen 12 olmak üzere toplam 36 tez incelenmiştir. Çalışmada, erişilen tezlerin yıllara, öğrenim düzeylerine, çalışma türüne, araştırma yöntem ve modeline, araştırma konularına ve analiz çeşidine göre; erişilemeyen tezlerin ise yıllara, öğrenim düzeylerine, çalışma türü ve araştırma konusuna göre dağılımları incelenmiştir. Araştırma sonucunda; matematik eğitiminde teknoloji kullanımı ile ilgili her yıl ve ilköğretim başta olmak üzere her eğitim düzeyinde çalışma yapıldığı, bu çalışmaların öğrenci başarı, tutum ve öz yeterlik inancı değişkenlerine etkisi konusunda yoğunlaştığı görülmüştür.

Çiltaş (2012), "2005-2010 Yılları Arasında Matematik Eğitimi Alanında Türkiye'de Yapılan Yüksek Lisans Ve Doktora Tez Çalışmalarının İçerik Analizi" isimli araştırmasında Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) tez merkezinden tam metin olarak ulaşılan 150 tezi incelemiştir. Çalışma sonucunda; incelenen tezlerde, nicel araştırmaların daha çok tercih edildiği, araştırma konusu olarak öğretim çalışmalarının ön planda olduğu, araştırma örneklemi olarak ilköğretim ikinci kademe (6-8. sınıflar) öğrencilerinin tercih edildiği belirlenmiştir.

Bu çalışmanın amacı, matematik dersi öğretim programı ile ilgili yüksek lisans ve doktora düzeyinde gerçekleştirilen tez çalışmalarının bazı değişkenler açısından incelenmesidir. Çalışmanın bulguları, matematik dersi öğretim programlarının değerlendirilmesine ilişkin genel fikir vermesi ve araştırma sonuçlarına göre program geliştirme çalışmalarına ışık tutması bakımından önemli görülmektedir.

YÖNTEM

Bu araştırma doküman incelemesi modeli kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Doküman incelenmesi, hemen her araştırma için kaçınılmaz olan bir veri toplama tekniğidir. Doküman incelemesi yaparken izlenebilecek bir dizi aşama vardır. Ancak, bu aşamalar daha çok genel bir yönerge olarak dikkate alınmalıdır. Her araştırmacı bu aşamaları araştırma probleminin niteliğine, doküman incelemesi sonucunda elde etmeyi hedeflediği veriye veya dokümanları ne kadar kapsamlı ve derinlemesine incelemek istediğine bağlı olarak yeniden yorumlayabilir.

Doküman incelemesi belli başlı beş aşamada yapılabilir: (1) dokümanlara ulaşma, (2) orijinalliğini kontrol edilmesi, (3) dokümanların anlaşılması, (4) verinin analiz edilmesi ve (5) verinin kullanılması (Metin, 2012).

Evren ve Örneklem

Bu amaç doğrultusunda 2004-2013 yılları arasında eğitim bilimleri alanında yapılmış olan Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden yayınlanmış tezler evreni oluşturur. Bu araştırmanın örneklem grubu, 2004-2013 yılları arasında yapılmış olan Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden erişilebilen 37 ve erişilemeyen 4 olmak üzere toplam 41 tez çalışmasından oluşmaktadır.

Araştırmada belirlenmiş tüm veriler çalışmaya uygun sınıflandırılmış ve analizi için hazırlanmıştır. Verilerin analizinde incelenen tez çalışmalarının sınıflandırılması; türü, yılı, öğrenim düzeyi, araştırma grubu, yöntemi, modeli ve konusu şeklindedir. Araştırmalar çalışma türüne göre: yüksek lisans ve doktora tezi; öğrenim düzeyine göre: 1.-5. Sınıflar, 6.-8. Sınıflar, 6.-12. Sınıflar ve 9.-12. Sınıflar; araştırma grubuna göre: öğretmen, öğrenci, öğretmen ve öğrenci ve öğrenci velisi. Araştırma yöntemine göre: nitel yöntem, nicel yöntem ve karma yöntemlerin kullanıldığı tezler; araştırma modeline göre: deneysel, durum çalışması, tarama, eylem araştırması ve doküman incelemesinin kullanıldığı tezler başlıkları altında incelenmiştir. Son olarak araştırmada ele alınan tezler konularına göre; matematik programına ilişkin genel görüşler, matematik programının uygulanabilirliğine veya sorunlarına ilişkin görüşler, matematik programının ölçme değerlendirme boyutu ve öğrenme alanları boyutu ile ilgili görüşler, uluslararası matematik ders programlarının karşılaştırılması şeklinde gruplandırılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmada incelenen tezlerin çalışmanın türü, yılı, öğrenim düzeyi, araştırma grubu, yöntemi, modeli ve konusuna göre dağılımlarına yer verilmiştir. Çalışmada incelenebilen tezler, matematik dersi öğretim programı ile ilgili 2004-2013 yılları arasında gerçekleştirilen toplam 41 tezi kapsamaktadır. İncelenen tezlerin belirlenen kategorilere göre dağılımları frekans, yüzde değerlerini gösteren tablolar ve grafikler şeklinde sunulmuştur.

Araştırmada incelenen tezler erişim durumuna göre; erişilebilen ve erişilemeyen tezler olarak iki grupta incelenmiş ve sonuçlar Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1: İncelenen Tezlerin Erişim Durumuna Göre Dağılımı

Erişim Durumu	f	%
Erişilebilen	37	90,24
Erişilemeyen	4	9,76

Tablo1'den de görüleceği gibi araştırma kapsamında Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden erişilebilen 37 ve erişilemeyen 4 olmak üzere toplam 41 tez incelenmiştir. Buradan incelenen tezlerin ağırlıklı kısmının erişime açık olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu durum bu çalışmada olduğu gibi derleme türündeki çalışmaların yapılabilmesinde fayda sağlamaktadır. Ayrıca, araştırmalarda önceki ve sonraki yıllardaki değişimin yönünden incelenebilmesini sağlar. Erişilebilen araştırmalar bazı konular hakkında bilgi sağladığı gibi henüz üzerinde çalışılmamış konuların belirlenmesine de ışık tutar.

Araştırmada incelenen tezler çalışma türüne göre; yüksek lisans ve doktora tezi olmak üzere iki grupta incelenmiş ve sonuçlar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2: İncelenen Tezlerin Çalışma Türüne Göre Dağılımı

Çalışma Türü	f	%
Doktora	6	14,63
Yüksek lisans	35	85,37

Tablo 2'ye göre çalışma türünün değerlendirilmesi sonucunda matematik dersi öğretim programına yönelik tezlerin ağırlıklı yüksek lisans düzeyinde çalışıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Doktora tez çalışmalarında matematik programın ile ilgili araştırmaları daha az sayıda olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Matematik dersi programına yönelik yapılan araştırmaların yıllara göre dağılımı Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3: İncelenen Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

Yıl	f	%
2004	2	4,88
2005	1	2,44
2006	4	9,76
2007	9	21,95
2008	9	24,39
2009	2	4,88
2010	6	12,20
2011	6	14,63
2012	2	4,88

Tablo 3'e göre, matematik dersi öğretim programı ile ilgili incelenen tezlerin ağırlıklı olarak 2007 ve 2008 yıllarında gerçekleştirildiği belirlenmiştir. 2004 yılında başlayan köklü bir değişimin sonucunda yapılan araştırmalarda artma gözlenmiştir. 2012 sonlarında 4+4+4 eğitim sisteminin uygulamaya konulmasıyla öğretim programlarında yapılması beklenen güncelleme çalışmaları nedeniyle programa ilişkin çalışmaların sayısında bir azalma göze çarpmaktadır.

Araştırmada incelenen tezler öğrenim düzeylerine göre; 1.-5. sınıflar, 6.-8. sınıflar, 6.-12. sınıflar ve 9.-12. sınıflara şeklinde dört grupta incelenmiş ve sonuçlar Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4: İncelenen Tezlerin Öğrenim Düzeyine Göre Dağılımı

Öğrenim Düzeyi	f	%
1.-5. Sınıf	15	36,59
6.-8. Sınıf	20	48,78
9.-12. Sınıf	3	7,32
6-12. Sınıf	3	7,32

Tablo 4'e göre, matematik dersi programına yönelik tez çalışmalarının en çok 6.-8 ve sonrasında 1.-5. sınıf düzeyinde sınıflar düzeyinde yapıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca, araştırmada lise düzeyinde yapılan çalışmaların az sayıda olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada incelenen tezler araştırma grubuna göre; öğretmen, öğrenci, öğretmen -öğrenci ve öğrenci velisi şeklinde dört grupta incelenmiş ve sonuçlar Tablo 5'de sunulmuştur.

Tablo 5: İncelenen Tezlerin Araştırma Grubuna Göre Dağılımı

Araştırma Grubu	f	%
Öğretmen	26	63,41
Öğrenci	10	24,39
Öğretmen ve öğrenci	4	9,76
Veli	1	2,44

Tablo 5'e göre, matematik programı ile ilgili tez çalışmalarında en çok öğretmenler üzerinde araştırma yapıldığı ortaya çıkmıştır. Öğretim programının uygulamasına yönelik araştırmalarda öğretmen görüşlerine daha çok

başvurulmuştur. Öğretmen görüşlerini çoğunlukta olması programı uygulayanların öğretmeler olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmada incelenen tezler araştırma yöntemine göre; nitel yöntem, nicel yöntem ve karma yöntem şeklinde üç grupta incelenmiş ve sonuçlar Tablo 6'de sunulmuştur.

Tablo 6: İncelenen Tezlerin Yöntemine Göre Dağılımı

Yöntem	f	%
Nicel	18	43,90
Nitel	12	29,27
Karma	11	26,83

Tablo 6'ya göre, matematik ders programının değerlendirilmesinde nicel araştırma yönteminin daha çok tercih edildiği belirlenmiştir. Yapılan araştırmalarda çoğunlukla istatiksel analiz ve test sonuçlarına göre önermeler ortaya çıkmıştır. Belirlenen bilimsel araştırma için belirlenen örneklemden veri toplama, toplanan verileri işleme, çözümleme, yorumlama ve genelleme yöntemi kullanılmıştır.

Tablo 7: İncelenen Tezlerin Modeline Göre Dağılımı

Model	f	%
Deneysel	14	34,15
Durum çalışması	8	19,51
Tarama	17	41,46
Dokuman incelemesi	2	4,88

İncelenen tezlerde en çok tarama araştırma modeli, araştırma modeli olarak çalışmalarda belirtilmiştir. Sonrasında, araştırma modeli olarak deneysel modelin kullanıldığı tezlerin sayısı da oldukça yüksek düzeydedir.

Araştırmada incelenen tezler konusuna göre; ; matematik programına ilişkin genel görüşler, matematik programının uygulanabilirliğine veya sorunlarına ilişkin görüşler, matematik programının ölçme değerlendirme boyutu ve öğrenme alanları boyutu ile ilgili görüşler, uluslararası matematik ders programlarının karşılaştırılması şeklinde beş grupta incelenmiş ve sonuçlar Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8: İncelenen Tezlerin Konusuna Göre Dağılımı

Konu	f	%
Matematik Programının uygulanabilirliğine veya sorunlarına ilişkin görüşler	14	34,15
Matematik programına ilişkin görüşler	13	31,71
Matematik ders programını uluslararası programlarla karşılaştırma	3	7,32
Matematik Programı ölçme değerlendirilme	7	17,07
Matematik Programının öğrenme alanları ile ilgili görüşler	4	9,76

Tablo 8'e göre araştırmada incelenen çalışmaların, matematik programının uygulanabilirliğine veya sorunlarına ilişkin görüşler ve matematik programına ilişkin genel görüşler konularında yoğunlaştığı görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre matematik ders programının farklı boyutlarının değerlendirilmesi yönünde çalışmaların sayısının diğer çalışmalardan daha az olduğu ortaya çıkmıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonucunda 2004 ile 2013 yılları arasında matematik öğretim programıyla ilgili öğretmen görüşlerini içeren en çok 6. - 8. sınıflar düzeyinde çalışma yapıldığı tespit edilmiştir. Araştırmada incelenen çalışmaların, matematik programının uygulanabilirliğine veya sorunlarına ilişkin görüşler ve matematik programına ilişkin

genel görüşler konularında yoğunlaştığı görülmüştür. Ağırlıklı olarak yüksek lisans düzeyinde 2007 ve 2008 yıllarında gerçekleştirilen çalışmalarda, en çok öğretmenler üzerinde araştırma yapıldığı belirlenmiştir. Araştırmalarda çoğunlukla nicel araştırma yönteminin daha çok tercih edildiği tespit edilmiştir

Araştırmadan elde edilen bulgulara dayanarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Yüksek lisans ve doktora düzeyinde tez çalışması yapan araştırmacılar tezini herhangi bir kısıtlama olmaksızın paylaşma ve tezi için erişim izni verme konusunda teşvik edilebilir.
2. Matematik dersi öğretim programı konusunda doktora düzeyinde daha çok tez çalışması yaptırılabilir.
3. Matematik dersi öğretim programı konusunda hazırlanacak tezlerin sadece programın güncellendiği yıllarla sınırlı kalmayarak bu tür çalışmaların sürekliliği sağlanabilir.
4. Ortaöğretim Matematik programına yönelik daha çok tez çalışması yaptırılabilir.
5. Hem öğretmen hem de öğrenci görüşlerine dayalı tez çalışmalarının sayısı artırılabilir.
6. Matematik programına ilişkin doküman incelemesi modeli kullanılarak gerçekleştirilecek tez çalışmalarının sayısı artırılabilir.
7. Matematik programına ilişkin tez çalışmalarında programın geneline ilişkin değerlendirme yapmak yerine daha özellikli programın alt boyutlarına yönelik çalışmaların yapılması sağlanabilir.

Not 1: Bu çalışma 24-26 Nisan 2014 tarihlerinde Antalya'da 21 Ülkenin katılımıyla düzenlenen 5th International Conference on New Trends in Education and Their Implications – ICONTE' de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Not 2: Kaynakçada işaretli kaynaklar araştırmada kullanılmış yüksek lisans ve doktora tez yayınlarıdır.

KAYNAKÇA

Acar, T., (2007), Yeni İlköğretim Matematik Programında Yer Alan Alternatif Değerlendirme Yaklaşımlarının Uygulamadaki Etkinliği, (Yüksek Lisans Tezi, Yayınl anmış), Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.

Akkaya, O.A., (2008), 6. Sınıf Matematik Ders Öğretim Programının Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri, (Yüksek Lisans Tezi, Yayınlanmış), Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Aktaş, M.C., (2008), Öğretmenlerin Yeni Ortaöğretim Matematik Öğretim Programının Ölçme Değerlendirme Boyutuna Bakışlarının İncelenmesi, (Doktora Tezi, Yayınlanmış), Fen Bilimleri Enstitüsü, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Altıntaş, M., (2005), İlköğretim Birinci İkinci Ve Üçüncü Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programının (Geometri Ünitesi) Değerlendirmesi, (Yüksek Lisans Tezi, Yayınlanmamış), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Altun, M., (2005), Matematik Öğretimi, Erkam Yayıncılık, Bursa.

Avcu, T., (2009), Yedinci Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi, (Yüksek Lisans Tezi, Yayınlanmış), Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Aydoğdu, N. ve Yenilmez, K. (2012). "Matematikte Problem Çözme Becerisiyle İlgili Yapılan Çalışmaların İncelenmesi", X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Bildiri e-Kitabı, 27-30 Haziran 2012, Niğde Üniversitesi, Niğde

Baykul, Y., (2012), İlkokulda Maetmatik Öğretimi, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.

Birgin, O., (2010), 4 - 5. Sınıf Matematik Öğretim Programında Öngörülen Ölçme Ve Değerlendirme Yaklaşımlarının Öğretmenler Tarafından Uygulanabilirliği, (Doktora Tezi, Yayınlanmış), Fen Bilimleri Enstitüsü, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Tranzon.

Budak, M., (2011), 2005 İlköğretim Matematik Dersi 6-8. Sınıflar Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri, (Yüksek Lisans Tezi, Yayınlanmış), Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzincan Üniversitesi, Erzincan.

Bulut, A., (2006), 9.Sınıf Matematik Dersi 2005 Öğretim Programının Değerlendirme Boyutuna Dair Öğretmen Görüşleri, (Yüksek Lisans Tezi, Yayınlanmış), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Çelen, Y., (2011), Öğretmenlerin İlköğretim Matematik Öğretim Programına İlişkin Görüşlerinin Ve Matematiğe Yönelik Tutumlarının İncelenmesi, (Doktora Tezi, Yayınlanmış), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Çetin, D., (2010), İlköğretim 1. Sınıf Matematik Programına Yönelik Öğretmen Görüşleri (Yüksek Lisans Tezi, Yayınlanmış), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

Çiltaş, A., (2012), 2005-2010 Yılları Arasında Matematik Eğitimi Alanında Türkiye'de Yapılan Yüksek Lisans Ve Doktora Tez Çalışmalarının İçerik Analizi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Çoban, A., (2011), Amerika Birleşik Devletleri, İngiltere Ve Türkiye İlköğretim Matematik Programlarının Karşılaştırılması, (Yüksek Lisans Tezi, , Yayınlanmış), Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.

Demircioğlu, H., (2009), İlköğretim Matematik Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Öğrenci Görüşleri Açısından İncelenmesi, (Yüksek Lisans Tezi, Yayınlanmış), Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Dikkartın Övez, F.T., (2012), Matematik Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi (Cebir Öğrenme Alanı), (Doktora Tezi, Yayınlanmamış), Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.

Dündar, S., (2011), İlköğretim Matematik Programında Etkinlikler Ve Kazanımlar Arasındaki İlişki, (Yüksek Lisans Tezi, Yayınlanmış), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, (2011), Mathematics in Education in Europe: (EACEA P9 Eurydice).

Erdal, H., (2007), 2005 İlköğretim Matematik Programı Ölçme Değerlendirme Kısmının İncelenmesi (Afyonkarahisar İli Örneği), (Yüksek Lisans Tezi, Yayınlanmış), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.

Geçer, Z., (2004), Ortaöğretim Kurumları Seçme Ve Yerleştirme Sınavlarındaki Matematik Sorularının Nitelik Açısından Öğretmen Ve Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi, (Yüksek Lisans Tezi, Yayınlanmış), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Gökçek, T., (2008), 6. Sınıf Matematik Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Programına Uyum Sürecinin İncelenmesi, (Doktora Tezi, Yayınlanmış), Fen Bilimleri Enstitüsü, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Güzel, İ., (2010), Türkiye, Almanya, Kanada Ortaöğretim Matematik Öğretim Programlarının Karşılaştırmalı Değerlendirilmesi, (Yüksek Lisans Tezi, Yayınlanmış), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.

İşler, I., (2008), Öğretmenlerin 2004 İlköğretim Matematik Öğretim Programının Uygulanmasına İlişkin Öz Yönelik Yeterlik İnanışları Ve Algıları, (Yüksek Lisans Tezi, Yayınlanmış), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Karadağ, E., (2009), Türkiye'de Eğitim Bilimleri Alanında Yapılmış Doktora Tezlerinin Tematik Ve Metodolojik Açıdan İncelemesi: Bir Durum Çalışması, (Doktora Tezi, Yayınlanmış), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Kay, O.T., (2007), Yeni 2005 İlköğretim Matematik Öğretim Programının Veli Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi, (Yüksek Lisans Tezi, Yayınlanmış), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.

Keleş, T., (2008), MEB 2005 öğretim programına göre hazırlanan 9. sınıf matematik ders kitaplarının değerlendirilmesi, (Doktora Tezi, Yayınlanmamış), Fen Bilimleri Enstitüsü, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Mercan, Z. (2011), İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programının Eğitim Durumu Boyutunun Öğretmen Ve Öğrenci Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi, (Yüksek Lisans Tezi, Yayınlanmamış), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.

Meşin, D., (2008), Yenilenen 6.Sınıf Matematik Öğretim Programının Uygulanması Sürecinde Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlar, (Yüksek Lisans Tezi, Yayınlanmış), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya Üniversitesi, Adapazarı.

Metin, A. (2012), Araştırma Yöntem Ve Eknikleri, BİRECİK Meslek Yüksekokulu, Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.

Oğuz, A., (2007), Denklemler Alt Öğrenme Alanında Cd Destekli Öğretimin Öğrenci Başarısına Etkisi, (Yüksek Lisans Tezi, Yayınlanmış), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Oğuz, Ö., (2008), Matematik Dersi Performans Görevlerine İlişkin Öğretmen
Görüşleri, (Yüksek Lisans Tezi, Yayınlanmış), Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Orbeyi, S., (2007), İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi, (Yüksek Lisans Tezi, Yayınlanmış), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Osmanoğlu, A., (2010), Öğretmen Adaylarının Çevrimiçi Ortamda Yeni İlköğretim Matematik Programı Videoları Üzerine Tartışmaları: Neler Farkettiler?, (Doktora Tezi, Yayınlanmış), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Ören, T.Z., (2010), İlköğretim 8. Sınıf Yeni Matematik Müfredatının Matematik Öğretmenleri Görüşleri Işığında İncelenmesi, (Yüksek Lisans Tezi, Yayınlanmış), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Özdemir, M. (2010). Nitel Veri Analizi: Sosyal Bilimlerde Yöntembilim Sorunsalı Üzerine Bir Çalışma. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11(1).

Özen, H., (2006), Türkiye'de Etkili Matematik Öğrertimi İçin 1968-2005 Yılları Arsında Geliştirilen İlköğretim (1-5) Matematik Programlarının İncelenmesi, (Yüksek Lisans Tezi, Yayınlanmış), Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.

Özkan, A. E., (2006), Türkiye, Belçika (Flaman) Ve Singapur Matematik Öğretim Programları Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma, (Yüksek Lisans Tezi, Yayınlanmış), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Pektaş, Y., (2012), İlköğretim Dördüncü Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi, (Yüksek Lisans Tezi, Yayınlanmış), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ege Üniversitesi, İzmir.

Pesen, C., (2006), Matematik Öğretimi, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.

Sağlık, N., (2007), Pilot Uygulamaları Yürütülen İlköğretim Matematik Programına Yönelik Etkinliklerin Bazı Geometri Konularının Öğretimi Üzerindeki Etkileri, (Yüksek Lisans Tezi, Yayınlanmış), Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.

Sarıer, Y., (2007), Altıncı Sınıf Matematik Öğretmenlerinin Matematik Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşleri, (Yüksek Lisans Tezi, Yayınlanmış), Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Şahin, Ü., (2007), İlköğretim I.Kademede Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşıma Dayalı Olarak Hazırlanan Matematik Dersi Programına İlişkin Algıları, (Yüksek Lisans Tezi, Yayınlanmış), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Taşçı, Ö., (2004), İlköğretim Iı.Kademe Matematik Programının Değerlendirilmesi, (Yüksek Lisans Tezi, Yayınlanmış), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Tekeş, F., (2008), 2005 İkinci Kademe Matematik Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi, (Yüksek Lisans Tezi, Yayınlanmış), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Torçuk, F.Ç., (2008), 2006–2007 Eğitim Öğretim Yılı İlköğretim 6. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programının "Ölçme Ve Değerlendirme" Boyutunun Uygulanma Düzeyinin İncelenmesi (Muğla İli Örneği), (Yüksek Lisans Tezi, Yayınlanmış), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla Üniversitesi, Muğla.

Türk, N., (2011), Sekizinci Sınıf Matematik Ders Programına Ve Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi, (Yüksek Lisans Tezi, Yayınlanmış), / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Ulubay, M., (2007), Öğretmenlerin Yeni Altıncı Sınıf Matematik Öğretim Programını Uygulamaları Üzerine Bir Araştırma, (Yüksek Lisans Tezi, Yayınlanmış), Fen Bilimleri Enstitüsü, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Yalvaç, E., (2010), İlköğretim İkinci Kademe Matematik Programına Yönelik Etkinliklerin Bazı Cebir Konularının Öğretimi Üzerindeki Etkileri, (Yüksek Lisans Tezi, Yayınlanmış), Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.

Yenilmez, K. ve Ata, A. (2013). "Matematik Eğitiminde Teknoloji Kullanımı İle İlgili Tezlerin İncelenmesi", Abstracts of 7th International Computer & Instructional Technologies Symposium (ICITS), 119-120, Atatürk University, 6-8 June 2013, Erzurum, Turkey

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (6.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yurday, H., (2006), Lise Matematik Öğretmenlerinin Yeni Öğretim Programına Yaklaşımları, (Yüksek Lisans Tezi, Yayınlanmış), Fen Bilimleri Enstitüsü, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2014 Cilt:3 Sayı:2 Makale No: 06 ISSN: 2146-9199

BİR MÜZİK ÖĞRETMENİ NASIL OLMALIDIR?

Doç. Dr. Deniz Beste Çevik Kılıç
Balıkesir Üniversitesi
Necatibey Eğitim Fakültesi
Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü
Müzik Eğitimi Anabilim Dalı
beste@balikesir.edu.tr

Özet

Günümüzde bilim ve teknolojideki baş döndürücü gelişmelerin eğitim sistemini doğrudan etkilediği görülmektedir. Şüphesiz ki, teknolojideki hızlı gelişmeler ve yenilikler bireylerin yaşantılarını etkilemektedir. Bununla beraber, eğitim ile bireyin davranışlarında da değişiklikler meydana gelmektedir. Öğretmenler, eğitim ortamlarında istendik davranışları bireylere kazandıran kişilerdir. Öğretmenlerin nitelikleri, eğitim sisteminin başarılı olunmasında önem teşkil etmektedir. Çünkü eğitim süresince, öğretmen ve öğrenci birbirleri ile sürekli etkileşim ve iletişim içindedir. Bu bağlamda, araştırmada, bir müzik öğretmeni nasıl olmalıdır? sorusunu öğretmen adaylarının düşünceleri doğrultusunda ortaya çıkartmak amaçlanmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Müzik Öğretmen Adayı, Müzik Öğretmeni, Müzik Öğretmeninin Nitelikleri.

HOW SHOULD BE MUSIC TEACHERS?

Abstract

Today, advances in science and technology education system directly affect the dizzying seen. Of course, the rapid developments in technology and innovation affect the lives of individuals. However, the changes in the behavior of individuals with training occur. Teachers in educational environments desired behavior to individuals who are saving. Teachers' qualifications, it is important to successes of the education system. Because during the training, teachers and students communicate with each other and are in constant interaction. In this context, research and how to be a music teacher? The question of teachers' thinking in line with the aims to reveal.

Key Words: Music Teacher Candidate, Music Teacher, Music Teacher's Qualifications.

GİRİŞ

Eğitimin temel amacı, nitelikli insan gücünü çağın gereklerine uygun bilgi ve becerilerle donatarak, toplumdaki değişmelere ve gelişmelere uyum sağlayabilecek biçimde yetiştirip, geliştirmektir. Bu, hem iyi bir eğitim sistemi ile hem de nitelikli öğretmen kadrosu ile sağlanabilir. Öğretmenin sahip olduğu nitelikler, eğitim sisteminin başarıya ulaşmasında önemli rol oynamaktadır (Küçükahmet, 1999).

Bireylerin sağlıklı yetiştirilmesinde müzik önemli bir araç olmakla birlikte, bu, müziği isteyerek ve severek yapabilecek öğretmenlerle sağlanabilir (Sağlam, 2008). Müzik öğretmenliği mesleği, hem müziğin hem de toplumun ve bireylerin gelişimine katkı sağlamaktadır. Dolayısı ile müzik öğretmenliği eğitiminin amacı, öğretmen adaylarına müzik öğretmenliği mesleğinin yeterliklerini kazandırmaktır (Uçan, 2006). Bu açıdan, müzik öğretmenin sahip olması gereken özellikler, hem nitelikli bir öğretmende bulunması gerekli olan yeterlikleri hem de müzik eğitimine yönelik gerekli olan bireysel yeterlikleri kapsamaktadır.

Bir müzik öğretmeninin, etkili bir öğretmende bulunması gereken özelliklere sahip olması beklenmektedir. Erden (1998), etkili bir öğretmende olması gereken nitelikleri mesleki ve kişisel olmak üzere iki grupta ele

almıştır. Erden (1998), kişisel özellikleri; açık fikirli, anlayışlı, öğrenciyi cesaretlendirici, sabırlı, sevecen, esnek, esprili ve öğrenciyi destekleyici olarak belirlerken; öğretmenin mesleki niteliklerinin konu alan bilgisi, genel kültür ve öğretmenlik meslek bilgi ve becerilerine bağlı olduğu üzerinde durmaktadır. Buna ilaveten, bir müzik öğretmenin sesini etkili kullanması, müzik kültürüne sahip olması, mesleğe yönelik olumlu tutuma sahip olması ve enstrümanını hem solo hem de eşlik çalgısı olarak kullanabilmesi gerekmektedir (Tufan ve Güdek, 2008). Görülmektedir ki, ideal bir müzik öğretmeninde bulunması gereken niteliklerin belirlenmesi, öğrenci, öğretmen ve eğitim-öğretim açısından önemlidir. Bu bağlamda, bir müzik öğretmenin sahip olması gereken özelliklerine ilişkin öğretmen adaylarının düşüncelerini ortaya çıkartmak önem taşımaktadır. Çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının düşüncelerine ilişkin müzik öğretmenin genel özelliklerini ortaya çıkartmak içindir.

YÖNTEM

Bu araştırma, müzik öğretmeni adaylarına göre, bir müzik öğretmeninin nasıl olması gerektiğine ilişkin durum belirleme niteliği taşımaktadır. Bu bağlamda, çalışmada, betimleyici araştırma yöntemi kullanılmıştır. Betimleyici araştırma yönteminde, belirli bir grup ve bu grubun tartışılan bir konu hakkındaki fikirlerinin üzerine odaklanılması amaçlanılmıştır (Hitchcock & Hughes, 1995). Çalışmanın verileri, nitel araştırma süreçlerine uygun desenlenen yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, önceden düşünülmeyen ve görüşme esnasında ortaya çıkabilen yeni durumlarda görüşmede bazı değişmeler yapmaya olanak tanıyan bir yöntemdir (Özgüven, 2004).

Gerçekleştirilen mülakatlarda, müzik öğretmeni adaylarına göre, bir müzik öğretmeninin nasıl olması gerektiğine ilişkin görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Araştırmacı, görüşülenlerin her birine görüşme anında önceden hazırlanan sorulara ilave olarak farklı sorular da sormuştur. Bunun için, araştırmacı tarafından taslak sorular oluşturularak, görüşme formunun geçerliliği için alan uzmanların görüşüne başvurulmuştur. Buna ilaveten, araştırmacı tarafından uzmanların önerileri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Dört öğretmen adayıyla yapılan pilot çalışma sonucunda sorulara son şekil verilmiştir. Pilot çalışmada, soruların, katılımcılar tarafından kolay anlaşılıp anlaşılmadığına, çalışmanın amacına ulaşmada yeterli olup/olmadığına bakılmıştır.

Katılımcıların belirlenmesinde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Bu bağlamda, araştırmacı, kimlerin seçileceği konusunda kendi yargısını kullanarak araştırmanın amacına en uygun olanları örnekleme alır (Balcı, 2004).

Bu araştırmanın çalışma grubunu, Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi programında öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencileri arasından seçilen 10 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Görüşmeler, katılımcıların kendilerini rahat hissederek, fikirlerini ve düşüncelerini çekinmeden açıklayabilecekleri bir ortamda ayrı ayrı yapılmıştır. Katılımcıların verdikleri yanıtlar, ses kayıt cihazına kaydedilerek gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmeler her bir katılımcı ile yaklaşık olarak 15 dakika sürmüştür. Ses kayıt cihazı ile gerçekleştirilen mülakatlarda öğretmen adaylarına aşağıdaki sorular sorulmuştur:
"*Öğretmen adaylarına göre, bir müzik öğretmenin fiziksel özellikleri nasıl olmalıdır?",*
"Öğretmen adaylarına göre, bir müzik öğretmenin kişilik özellikleri nasıl olmalıdır?",
"Öğretmen adaylarına göre, bir müzik öğretmenin mesleki alanda taşıması gereken nitelikler nelerdir?",
"Bir müzik öğretmeni derste öğrenciyi değerlendirirken neye/nelere dikkat etmelidir?",
" Bir müzik öğretmenin derste öğrenciye karşı davranışları nasıl olmalıdır?",
"Bir müzik öğretmenin dersi planlamadaki becerileri neler olmalıdır?",

Verilen analizinde, veriler betimlenerek yorumlandıktan sonra sonuçlara ulaşılmıştır. Yapılan görüşmelerde, doğrudan alıntılara da yer verilmiştir. Ancak gizlilik esasına dayanarak araştırmaya katılan öğretmen adaylarının isimleri ise kullanılmamıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, müzik öğretmeni adaylarının, bir müzik öğretmeninin nasıl olması gerektiğine ilişkin görüşlerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Görüşmenin 1. sorusu: "*Öğretmen adaylarına göre, bir müzik öğretmenin fiziksel özellikleri nasıl olmalıdır?"* Öğrencilerin büyük çoğunluğuna göre, bir öğretmen öğrencilerine örnek olabilecek şekilde düzgün giyinip, şık olmalıdır. Buna ilaveten, bir öğrenci " bir müzik öğretmenin enstrüman çalmaya uygun herhangi bir fiziksel sorunu olmamalıdır. Çünkü el ve kol koordinasyonu meslek yaşantısında büyük önem taşımaktadır" demiştir. Bir diğer öğrenci ise, "müzik öğretmenin fiziksel özelliklerinden ziyade duygusal yönlerinin önemi" üzerinde durmaktadır. Bir başka öğrenci ise, "öğretmenin bakımlı olması, temiz ve düzenli olması gerektiğini düşünüyorum" demiştir.

Görüşmenin 2. sorusu: *"Öğretmen adaylarına göre, bir müzik öğretmenin kişilik özellikleri nasıl olmalıdır?"* Öğrencilerin çoğu, müzik öğretmenlerinin en çok empati kurabilmesi ve öğrenci-öğretmen iletişimin sağlıklı bir şekilde olması gerektiğini belirtmektedir. Buna ilaveten, anlayışlı ve dürüst olmanın önemi üzerinde durulmaktadır. Dört öğrenciye göre, bir öğretmen güvenilir, dürüst, seviyeli ve öğrencilerine eşit mesafede davranması gerektiğini bilmelidir. Bir öğrenci, "öğretmenlik kutsal bir meslektir ve gereklerinin yerine getirilmesi önemlidir. Öğretmen hareketli, içten, dinamik, sevecen, girişken, hoşgörülü, yardımsever, iletişimi düzgün ve sorunlara karşı çözüm yolları bulabilmeli" demiştir. Öğretmen adaylarından ikisi, bir müzik öğretmenin özgüvenin yüksek olması gerektiğini vurgularken; bir öğrenci, "müzik öğretmeni yetenekli bir birey olduğu için aynı zamanda yeni yetenekleri keşfetmeyi bilmelidir" derken; bir başka öğrenci ise, "öğretmen programlı ve sorumluluk sahibi olmalı ki, öğrencilerine bu özelliklerine aşılayabilsin" demiştir. İki öğrenciye göre, bir öğretmenin kişiliğinin örnek bir model olması önemlidir. Öğrencilerden biri, "bir müzik öğretmeni, öğrencilerine her zaman güler yüzlü olmalı, öğrencilerine kızmamalı, sevgi dolu olmalı, müzikten soğumalarına ve dersten korkmalarına engel olmalıdır. En çok ta müziği sevdirmeye çabalaması gerekmektedir" demiştir.

Görüşmenin 3. sorusu: *"Öğretmen adaylarına göre, bir müzik öğretmenin mesleki alanda taşıması gereken nitelikler nelerdir?"*

Öğrencilerin hepsi, bir müzik öğretmeninin öncelikle hem çaldığı enstrümana hem de çaldığı enstrümanını öğrencilere aktarabilecek yeterlilikte olmasının gerektiği üzerinde durmaktadır. Öğrencilerden biri, "Bir müzik öğretmeni alanında yeterli donanıma sahip olmalıdır ki, bu bilgileri gelecek nesillere aktarabilsin" demiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğuna göre, bir öğretmen öğrencilerine eşit mesafede davranmalıdır. Aynı zamanda, öğretmen derslerde anlaşılır bir dil kullanmayı bilmelidir. Bir öğrenci "bir öğretmenin kararlarının arkasında durması büyük önem taşımaktadır" demiştir. Üç öğrenci, öğretmenin mesleki alanda kendisini geliştirmiş, iyi bir eğitimci ve yol gösterici olmasının önemini vurgulamaktadır. Bir başka öğrenci, "öğretmenlerin vücut dilini en iyi şekilde kullanabilmeyi öğrenmeleri gereklidir" demiştir. Diğer iki öğrenciye göre, öğretmen, tüm müzik etkinliklerini zevk alarak kaçırmadan gitmeli ve bu konuda öğrencilerini yönlendirip teşvik edebilmelidir. Bir başka öğrenci ise, "bir müzik öğretmeni öğrencilere not kaygısını empoze etmemeli, aksine müzik dersinden öğrencilerin zevk almasını ve eğlenmelerini sağlamalıdır. Ayrıca, her öğrencinin bireysel özellikleri farklıdır, öğretmen her öğrenciyi doğru tanıyarak özelliklerine uygun farklı yöntem ve teknikleri kullanmalıdır" demiştir.

Görüşmenin 4. sorusu: *"Bir müzik öğretmeni derste öğrenciyi değerlendirirken neye/nelere dikkat etmelidir?"* Öğrencilerin büyük çoğunluğu, bir müzik öğretmeninin gerektiğinden fazla öğrenciler arasında kıyaslama yapmaması ve gereğinden çok olumsuz eleştirilerde bulunmaması gerektiği üzerinde durmaktadır. Bir öğrenci, "derste öğrenciyi değerlendirirken öğrencinin derse katılıp/katılmamasına, derse olan ilgisine, tutumuna, sınıftaki hal ve hareketlerine bakılması gerekmektedir" derken; bir diğer öğrenci "öğrencinin öncelikle öğretmenine karşı davranışlarına dikkat etmek gerekir. Eğer sorunlu bir öğrenci ise, öğretmen gerekli çözüm yollarını bularak birebir öğrenci ile iletişimde bulunmalıdır" demiştir. Öğrencilerden bazıları, öğrencinin yeteneğinin ve seviyesinin öneminden bahsederken, öğretmenin her öğrencisinin düzeyini iyice tanımasının gerektiğini belirtmektedirler. Bir öğrenci "öğretmen, öğrencinin ruhsal ve psikolojik haline dikkat ederek değerlendirmelidir" demiştir. Öğrencilerden dördü ise, öğretmen ders durumu iyi olmayan öğrencileri öncelikle,

kırmadan, onlara düşük not vermeden ve teşvik ederek değerlendirilmesinin önemi üzerinde durmaktadır. Bunun içinde çoğunluk, öğrencinin çaba sarf ettiğini görmenin yeterli olduğunu düşünmektedir. Bir diğer öğrenci, "öğrencinin derse olan katılımının ve ödevlerini düzenli olarak yapıp/yapmasının önemi" üzerinde durmaktadır.

Görüşmenin 5. sorusu: *"Bir müzik öğretmenin derste öğrenciye karşı davranışları nasıl olmalıdır?"*
Öğrencilerin büyük çoğunluğuna göre, öğretmen, her öğrenciye eşit mesafede olmalı, öğrenciler arasında ayırım yapmamalı, öğrenciyi dersten korkutmamalı ve müzik dersini sevmesini sağlamalıdır. Bir öğrenci, "öğretmenin öğrencilerine karşı davranışı öncelikle saygı ve sevgi çerçevesinde olmalı, akabinde de paylaşımlara açık ve sorunlara karşı çözüm yolları bulabilmelidir" derken; bir diğer öğrenci, "öğretmen kırıcı olmaktan ziyade yapıcı olmalıdır. O zaman öğrencilere müziği sevdirebilir" demiştir. Öğrencilerden beşine göre, öğretmen derse çalışmayan öğrenciyi ikaz etmeli eğer, ikazları dikkate almıyorsa birebir öğrenci ile konuşarak sorununu anlamaya çalışmalıdır. Öğrencilerden biri, "öğretmen-öğrenci iletişimi arkadaşça olmalıdır. O zaman daha samimi bir ortamda öğrenme isteği artacaktır" demiştir.

Görüşmenin 6. sorusu: *"Bir müzik öğretmenin dersi planlamadaki becerileri neler olmalıdır?"*
Bir öğrenci, "öğretmen öncelikle dersi bölümlere ayırarak ön hazırlığı tamamlamalıdır. Daha sonra dersi sözel olarak anlatarak uygulamaya geçmelidir" demiştir. Öğrencilerden bazısı, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin öneminden bahsetmektedir. Bunun içinde, hedef-içerik-eğitim durumları ve değerlendirme aşamalarını dikkate alarak ders planının yapılması gerektiği vurgulanmaktadır. Bir öğrenci, "öğretmen dersi planlarken, materyal seçiminde ve araç-gereç kullanabilmede yeterli bilgi ve beceriye sahip olmalıdır. Dolayısı ile öğrencilerin hem psikomotor becerilerine hem de kişiliklerine uygun materyalleri seçebilmesi gerekir" demiştir. Diğer bir öğrenci, "öğretmen, müfredattaki konuya göre çeşitli örnekleri öğrenciye dinleterek daha kalıcı öğrenme ortamları yaratabilmelidir" demiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğuna göre, bir müzik öğretmenin derste planlı, programlı ve öğreteceği konuya hâkim olması önem taşımaktadır. Buna ilaveten derste enstrümanını ve video gibi görsel araç/gereç kullanımına dikkat etmelidir. Bir diğer öğrenci, "bir müzik öğretmeni oyunlar eşliğinde öğrenciyi sıkmadan eğlenerek öğrenmelerine ortam yaratacak bir ders planlamalıdır. Aksi takdirde öğrencinin dikkati dağılır ve öğrenme tam olarak gerçekleşmemiş olacaktır" demiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmanın bulgularına dayanarak, öğretmen adayları bir müzik öğretmeninin genel kişilik özelliklerine ilişkin olarak; öğrencilerine örnek olabilecek şekilde düzgün giyinmesi ve şık olması gerektiği üzerinde durmaktadır. Bu bulgu, literatürde yapılan çalışmayı destekler nitelik taşımaktadır (Pehlivan ve Ünsal, 2003) Buna ilaveten, enstrüman kullanmaya uygun herhangi bir fiziksel sorununun olmamasının öneminden bahsedilmektedir.

Öğretmen adayları, öğretmenlerinin en çok empati kurabilmesi gerektiğini ve öğrenci-öğretmen iletişimin sağlıklı bir şekilde olmasının büyük önem taşıdığı üzerinde durmaktadır. Çetin'e göre, "Çağdaş literatüre göre bir öğretmende bulunması gereken üç genel özellik vardır. Bunlar; alan bilgisi, genel kültür ve öğretmenlik meslek bilgisidir. Bu özelliklere sahip olan öğretmen, idealize edilmiş öğretmen davranış gruplandırmalarının birçoğunda ortak olan sevgi, saygı, hoşgörü, iş birliği gibi özelliklere sahip olduğu zaman öğrencileri ile daha etkin bir iletişime geçebilir" (Çetin, 2001). Ayrıca, bir müzik öğretmeni anlayışlı, dürüst, neşeli, sevecen, programlı, sorumluluk sahibi, dinamik, hoşgörülü, yardımsever, iletişimi düzgün ve sorunlara karşı çözüm yolları bulabilmelidir. Tekışık'a göre, "Öğretmen eğitiminin ve öğretmenlik mesleğinin temelini kişilik yeterlikleri oluşturur" (Tekışık, 2003). Buna ilaveten, bir müzik öğretmeni öğrencilerine kızmamalı, sevgi dolu olmalı, müzikten soğumalarına, dersten korkmalarına engel olmalı ve müziği sevdirmeye gayret göstermelidir. Bu bağlamda, bir müzik öğretmeni, öğrencilerine bilgiyi en doğru şekilde aktarıp, şarkının ve/veya çalgının güzelliğine dikkatlerini çekebilmeli, onları müzik yapmaya ve yaratmaya heveslendirebilmelidir (Hargreaves, 1986; Forrai, 1988). Görülmektedir ki, literatürde bu bulguları destekleyen araştırmalar mevcuttur.

Araştırmanın bir diğer bulgusunda, öğrenciler, bir müzik öğretmeninin öncelikle hem çaldığı enstrümana hem de çaldığı enstrümanını öğrencilerine aktarabilecek yeterlilikte olmasının önemini vurgulanmaktadır. Bundan dolayı, öğretmen alanında ne denli yeterli donanıma sahip olursa, gelecekteki öğrencilerine bu bilgileri doğru

bir şekilde aktarabilecektir (Otacıoğlu, G. 2005). Dolayısı ile öğretmenin mesleki alanda kendisini geliştirmiş, iyi bir eğitimci ve yol gösterici olmasının önemi ortaya çıkmaktadır.

Öğretmen adaylarına göre, bir müzik öğretmeni öğrencilerine eşit mesafede olmalı, derste anlaşılır bir dil kullanabilmeli, öğrencilere not kaygısını empoze etmemeli aksine, müzik dersinden öğrencilerin zevk almasını ve eğlenmelerini sağlamalıdır. Fenmen'e göre,"Müzik eğitiminde amaç, müziği sevdirmektir, çalgı bir araçtır, müzik ise amaçtır" (Fenmen, 1991). Bu bağlamda, her öğrencinin bireysel özellikleri farklı olduğu için, öğretmen öğrenciyi doğru tanıyarak özelliklerine uygun faklı yöntem ve teknikleri kullanabilmelidir.

Öğrencilerin büyük çoğunluğu, gereğinden fazla öğrenciler arasında kıyaslama yapılmaması ve çok fazla olumsuz eleştirilerde bulunulmaması gerektiği üzerinde durmaktadır. Eğer bir öğrenci sorunlu ise, öğretmen bu konuda gerekli çözüm yollarını bulabilmelidir. Bu öğrencileri kırmadan, onlara düşük not vermeden, teşvik ederek değerlendirilmelidir. Buna ilaveten, öğretmen, öğrencinin yeteneğini ve seviyesini iyi bilmelidir. Bu bulguların, alanyazın ile paralellik gösterdiği söylenebilir (Teachout, 1997).

Bir diğer bulgu, öğrencilere göre, öğretmen her öğrenciye eşit mesafede olmalı, öğrenciler arasında ayırım yapmamalı, öğrenciyi dersten korkutmamalı ve dersi sevmesini sağlamalıdır. Literatürde yapılan bir çalışma da bu bulguyu destekler nitelik taşımaktadır (Alkış ve Güleç, 2006). Ayrıca, bir araştırmada, öğretmen-öğrenci iletişiminin arkadaşça olması gerektiği üzerinde durmaktadır (Cumalı, 2002).

Başka bir bulgu ise, öğrencilere göre, öğretmen öncelikle dersi bölümlere ayırmalı ve ön hazırlığını yapmalıdır. Buna ilaveten, öğretmen öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini dikkate almalıdır. Bunun içinde, hedef-içerik-eğitim durumları ve değerlendirme aşamalarını dikkate alarak ders planının yapılması gerektiği önem taşıdığı görülmektedir (Demirel, 1999). Ayrıca, bir öğretmen dersi planlarken materyal seçiminde ve araç-gereç kullanabilmede yeterli bilgi ve beceriye sahip olması gerekmektedir. Dolayısı ile öğretmenin, öğrencilerin hem psikomotor becerilerine hem de kişiliklerine uygun materyalleri seçebilmesi önemlidir. Bir müzik öğretmeni derste video gibi görsel araç/gereçler kullanabilmelidir. Çünkü eğitimde ilerleme sağlanabilmesi için eğitim-öğretim faaliyetlerinde teknolojinin kullanılması büyük önem taşımaktadır (Kirschner & Selinger, 2003). Görülmektedir ki, öğretmen adaylarının eğitimleri süresince karşılaştıkları teknolojik araç-gereçlerin başında Bilgisayar, İnternet, Teyp, Video (Cd, Dvd) gelmektedir. Literatürde yapılan araştırmalar, teknolojilerin etkili bir şekilde kullanımının öğretime yardımcı olduğunu ortaya koymaktadır (Halderman, 1992; Tsou vd.,2002). Bu sonuçlar çalışmanın bulgularını destekler nitelik taşımaktadır.

Not: Bu çalışma 24-26 Nisan 2014 tarihlerinde Antalya'da 21 Ülkenin katılımıyla düzenlenen 5th International Conference on New Trends in Education and Their Implications – ICONTE' de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Alkış, S. ve Güleç, S. (2006). The Opinion of Primary School Students on Social Studies Course, Elemantary Education Online, 5 (1), 7-22.

Balcı, A. (2004). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Cumalı, A. E. (2002) Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Pegem A Yayıncılık Ankara.

Çetin, Ş. (2001). İdeal Öğretmen Üzerine Bir Araştırma, Milli Eğitim Dergisi, 149.

Demirel, Ö. (1999). Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Erden, M. (1998). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Alkım Yayınları.

Fenmen, M. (1991). Müzikçinin El Kitabı, Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları, s. 26.

Forrai, K. (1988). Music in Pre-School, Budapest: Corvina (Translated By Sinor, J), s. 30.

Halderman, C. F. (1992). Design and evaluation of staff development program for technology in schools. Dissertation Abstracts International, 53 (12), 4186.

Hargreaves, D. J. (1986). The Developmental Psychology of Music, Cambridge: Cambridge University, s.60.

Hitchcock, G., & Hughes, D. (1995). Research and the teacher: A qualitative introduction to school-based research (2nd Ed.). London: Routîedge.

Kirschhner, P., & Selinger, M. (2003). The State of Affairs of Teacher Education with Respect to Information and Communications Technology, Technology, Pedagogy and Education, 12 (1), 5-17.

Küçükahmet, L. (1999). Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Ankara: Alkım Yayınevi.

Otacıoğlu Gürşen, S. (2005). Müzik Öğretmenliği Piyano Eğitimi Dersi İçin Bir Model Denemesi, Marmara Üniversitesi (Yayınlanmamış Doktora Tezi), İstanbul.

Özgüven, İ. E. (2004). Görüşme İlke ve Teknikleri, Ankara: Pegem Yayınları.

Pehlivan, Z., ve Ünsal, S. (2003). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Öğretmen Adayları Tarafından Gözlem Sonuçlarının Analiz, III. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu, 23-24 Mayıs, Bursa.

Sağlam, A. Ç. (2008). Müzik Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 5 (1), 59-69.

Teachout, D. J. (1997). Pre-service and experienced teachers' opinions of skills and behaviors important to successful music teaching, Journal of Research in Music Education, 45 (1), 41-50.

Tekışık, H. H. (2003). Öğretmenin Kişisel Yeterlikleri. Eğitime Yansımalar: VII Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu, 21-23 Mayıs 2003. Sivas. Cumhuriyet Üniversitesi, Ankara: Tekışık Yayıncılık.

Tsou, W., Wang, W., & Li, H. L. (2002). How computers facilitate English foreign language learners acquire English abstract words, Computers & Education, 39 (4), 415-428.

Tufan, E., ve Güdek, B. (2008). Müzik Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6 (1), 25-40.

Uçan, A. (2006). Müzik öğretmenliği yeterlikleri, Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi, 26-28 Nisan 2006, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2014 Cilt:3 Sayı:2 Makale No: 07 ISSN: 2146-9199

GELİŞTİRİLEN ÇEVRİMİÇİ ELEKTROGAME OYUNUNUN 4. BASAMAK BİLİŞİM TEKNOLOJİLERİ DERSİ BAŞARISINA ETKİSİ

Öğr. Gör. Hüseyin Güneş
Balıkesir Üniversitesi
hgunes@balikesir.edu.tr

Yrd. Doç. Dr. Mehmet Emin Korkusuz
Balıkesir Üniversitesi
mkorkusuz@balikesir.edu.tr

Özet

Bu araştırmada eğitsel amaçlı MMORPG(Devasa Çok Kullanıcılı Çevrimiçi Rol Yapma Oyunu) türünde bir oyun geliştirmek ve geliştirilen oyunun öğrenci başarısına, bilgisayar tutumuna ve bilgisayar kaygısına etkisini incelemek amaçlanmıştır.

Öncelikle açık kaynak kodlu MMORPG'ler araştırılarak, geliştirilecek oyunun temeli hazırlanmıştır. elektroGame adı verilen eğitsel MMORPG 3 yıllık bir süreçte geliştirilmiştir. Daha sonra ilköğretim Bilişim Teknolojileri dersi 4.basamak "Bilgilerimi Neden Unutuyorum?" ünitesinin öğretimini gerçekleşecek içerik ve etkinlikler elektroGame'e eklenmiştir.

Araştırma yöntemi olarak yarı deneysel desenlerden kontrol gruplu ön-test son-test deney modeli kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemi olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği uygulanmıştır. Öğrencilere Bilgisayar Tutum Ölçeği, Bilgisayar Kaygı Ölçeği ve uzmanlar kontrolünde araştırmacı tarafından hazırlanan başarı testi ön-test ve son-test olarak uygulanmıştır.

Deney grubu başarı testi sonuçları kontrol grubu başarı testi sonuçlarına göre daha yüksek olmasına rağmen, gelişim puanları değerlendirildiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p<0.05$). Ayrıca erkek öğrencilerin elektroGame'de çok daha başarılı oldukları ancak bu durumun ders başarısına yansımadığı belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: MMORPG, Bilgisayar Destekli Eğitim, Eğitsel Bilgisayar Oyunu, Bilgisayar Tutumu, Bilgisayar Kaygısı..

THE EFFECT OF ONLINE ELECTROGAME GAME ON 4TH GRADE INFORMATION TECHNOLOGIES COURSE IN PRIMARY SCHOOLS

Abstract

The goal of this study is to develop an educational MMORPG (Massively Multiplayer Online Role Playing Game) type computer game. It is aimed to examine MMORPG's effects on student success, student's computer attitude and anxiety.

Primarily, foundation of the MMORPG to be developed was built by investigating other open source MMORPGs. elektroGame (educational MMORPG) was developed after an intense three-year development process. After that the content and events were added. These content and events enable the elektroGame to teach "Why do I forget?" which is one of the topics of the 4th grade course called Primary School Information Technologies.

Pretest-Posttest control group which is one of the semi-experimental pattern types was used as the research methodology. Semi-Structure interviewing technique was used as qualitative research method. Computer

Attitude Scale, Computer Anxiety Scale and success test were applied to students by the researcher under specialist supervision as Pretest-Posttest.

When Progress Scores were examined, even though Experimental Group Success Scores were higher than Control Group Success Scores, any statistical meaningful difference could not find ($p<0.05$). Moreover, it was determined that male students have a greater success in the elektroGame but this has no effect on student success.

Key Words: MMORPG, Computer Assisted Education, Educational Computer Game, Computer Attitude, Computer Anxiety.

GİRİŞ

Yaşanan teknolojik gelişimin ışığında yapılan araştırmalara göre; etkin kullanılan öğretim teknolojilerinin eğitim sistemini iyileştirecek potansiyele sahip olduğu görülmüştür (Çağıltay, Çakıroğlu, Çağıltay, & Çakıroğlu, 2001). .

Teknoloji denildiğinde akla ilk gelen teknoloji ürünü ise bilgisayardır. Bilgisayar teknolojisindeki hızlı gelişimle birlikte bilgisayarlar yaşamın birçok alanında kullanılmaya başlanmış ve yaşamımızı kolaylaştırmıştır. Bilgisayar artık çeşitli sanayi kuruluşlarında, hastanelerde, bankalarda, süpermarketlerde, okullarda ve hatta evlerde yer alan vazgeçilmez bir araç durumuna gelmiştir (Akkoyunlu, 1998).

Bilgisayar bilinçli kullanılması durumunda eğitimin etkililiğini artırmaktadır. Bu nedenle son yıllarda birçok ülkenin eğitim alanındaki gelişme hedefleri, bilgisayar teknolojilerinin öğretim programlarıyla bütünleşmesini de kapsayacak şekilde düzenlenmiştir. Böylece bilgisayarlar yaşamın her alanında olduğu gibi eğitimde de kullanılır hale gelmiştir.

Bilgisayar teknolojisinin gelişimi ve yaşamın bir parçası olmasıyla paralel olarak bilgisayar oyunları da gelişmiş ve yaşamımızda önemli bir yer edinmiştir. Geçtiğimiz 30 yılda çocukların bilgisayar oyunlarına harcadıkları süre oldukça artmıştır. 1980'lerin ortasında çocuklar evde ve atari salonlarında oyun oynamaya haftada ortalama 4 saat vakit harcarken, günümüzde ise bilgisayar başında oyun oynamaya ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki kızlar haftada 5,5, erkeklerse 13 saat harcamaktadır (Bayırtepe & Tüzün, Oyun-Tabanlı Öğrenme Ortamlarının Öğrencilerin Bilgisayar Dersindeki Başarıları ve Öz-Yeterlik Algıları Üzerine Etkileri, 2007).

Bilgisayar oyunlarına ayrılan süreler oyun türlerine göre farklılık göstermektedir. Öğrenciler bazı oyunları uzun süreler oynarlarken bazı oyunları ise kısa süreler oynamaktadırlar. Bu araştırmanın yapıldığı ilköğretim okulunun ikinci kademe öğrencilerini kapsayan pilot bir çalışmada özellikle çevrimiçi oyunları oynayan öğrencilerin oyun oynamaya uzun süreler ayırdıkları belirlenmiştir.

Çevirmiçi oyun türlerinden biri MMORPG'dir. Bu oyun türünü oynayan oyuncuların eğitimciler açısından en dikkat çekici tarafı oyunu oynamaya harcanan süredir. ABD'de yapılan bir çalışmada World of War Craft oynayan kişilerin haftada ortalama 22,7 saat bu oyunu oynamaya harcadığı belirlenmiştir. Ayrıca verilere göre World of War Craft oynayan her 5 kişiden biri bayandır (Sayılarla World of World Craft, 2010).

Bilgisayar teknolojisindeki ve bilgisayar oyunlarındaki gelişim, bilgisayarların günlük yaşamın bir parçası haline gelmesi ve öğrencilerin bilgisayar oyunlarına ilgisi göz önüne alındığında, bilgisayar oyunlarının eğitimde kullanılması konusu, üzerinde durulması ve değerlendirilmesi gereken bir konu haline gelmiştir. Bu yönde yapılacak çalışmalarla geleneksel sınıf ortamlarının sıkıcılığı aşılarak, eğitim süreci eğlenceli ve çocuklar için cazip bir hale getirilebilir.

Bu araştırmanın amacı dünyada milyonlarca oyuncusu olan devasa çok kullanıcılı rol yapma oyunlarının (MMORPG) bir benzerini İlköğretim Bilişim Teknolojileri dersinin 4. basamak 1. konusu olan "Bilgilerimi Neden Unutuyorum?" ünitesinin öğretimini kapsayacak şekilde geliştirmektir. "Bilgilerimi Neden Unutuyorum?" ünitesi bilgisayarın temel çalışma prensibinin ve anakart, merkezi işlem birimi, bellek ve sabit diskin anlatıldığı

bir ünitedir. Bu oyunu oynayan öğrencilerin Bilişim Teknolojileri dersindeki başarıları, bilgisayar tutumları, bilgisayar kaygıları ve bilgisayar oyunları hakkındaki görüşlerini incelemektir.

Literatürde MMORPG türünde oyunların eğitimde nasıl kullanılacağına yönelik birçok çalışma olmasına rağmen, geliştirilmiş çok az sayıda eğitsel MMORPG oyunu vardır (Suh, Kim, & Kim, 2010)**Hata! Başvuru kaynağı bulunamadı.**. Bu çalışma kapsamında farklı dersleri de içerebilecek geniş kapsamlı ve oynanabilir bir MMORPG hazırlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın örneklemini İstanbul Esenler Menderes İlköğretim Okulu 6. Sınıf A ve G şubesi öğrencileri oluşturmaktadır. Okulun Bilişim Teknolojileri öğretmenleri zümre toplantısında 6. sınıflar için Bilişim Teknolojileri dersinde 4. Basamak ünitelerinin işlenmesine karar verilmesinden dolayı örneklem 6. sınıflardan seçilmiştir.

Okulun 6. sınıf A şubesi 22 kız ve 26 erkek olmak üzere toplam 48 öğrenciden oluşmaktadır. G şubesi ise 15 kız ve 20 erkek olmak üzere toplam 35 öğrenciden oluşmaktadır. Sınıflar rastgele seçilmiş olup A şubesi kontrol ve G şubesi deney grubu olarak belirlenmiştir.

Bu çalışmada nicel ve nitel araştırma yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Nicel araştırma yöntemi olarak yarı deneysel desenlerden kontrol gruplu ön-test son-test deney modeli kullanılmıştır. Bununla beraber öğrencilere Bilgisayar Tutum Ölçeği ve Bilgisayar Kaygı Ölçeği uygulanmıştır. Nitel araştırma yöntemi olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği uygulanmıştır.

Araştırmada kullanılan Bilgisayar Tutum Ölçeği ve Teknoloji Kaygı Ölçeği Hülya Cambaz (1999) tarafından geliştirilmiştir. Bilgisayar Tutum Ölçeği 26 maddeden oluşmaktadır. Yanıtlar 5'li Likert tipine uygun olarak puanlanmıştır. "Tamamen Katılıyorum" dan "Hiç Katılmıyorum" a uzanan 5'li ölçekte olumlu maddeler için "Tamamen Katılıyorum" 5 "Hiç Katılmıyorum" 1 olumsuz maddeler için "Tamamen Katılıyorum" 1 "Hiç Katılmıyorum" 5 olarak puanlanmıştır. Güvenilirlik katsayısı 0,769'dur. Bilgisayar Kaygı Ölçeği 10 maddeden oluşmaktadır. Yanıtlar 5'li Likert tipine uygun olarak puanlanmıştır. "Her Zaman" dan "Hiçbir Zaman" a uzanan 5'li ölçekte olumlu maddeler için "Her Zaman" 5 "Hiçbir Zaman" 1 olumsuz maddeler için "Her Zaman" 1 "Hiçbir Zaman" 5 olarak puanlanmıştır. Güvenilirlik katsayısı 0,782'dir.

Öğrencilerin İlköğretim Bilişim Teknolojileri Dersi 4. Basamak Bilgisayar Sistemi ünitesinin Neden Unutuyorum konusundaki başarısını ölçmek için 12 soruluk bir başarı testi oluşturulmuştur. Sorular Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin bu konular için hazırladıkları kazanım testleri, ders kitabındaki değerlendirme soruları ve resimlerden yararlanılarak, Üniversitede Bilgisayar Donanımı derslerini yürüten bir uzman ve İlköğretim Bilişim Teknolojileri dersi öğretmenleriyle birlikte hazırlanmıştır. Hazırlanan başarı testi İstanbul Bağcılar Âşık Veysel İlköğretim Okulu'ndaki Bilişim Teknolojileri dersinde o konuyu daha önce işlemiş öğrencilere uygulanmıştır. Uygulama bilgisayar ortamında yapılmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen veriler analiz edildiğinde, güvenilirlik katsayısı (0,535) bulunmuştur. Bilişim Teknolojileri ders öğretmenleri ile yapılan görüşmeler ve analiz sonuçları doğrultusunda, uygulamadaki öğrencilerin konuyu 4 ay önce işlemiş olmaları, sınavın bilgisayar ortamında yapılması ve bazı sorulardaki görsel öğelerin anlaşılamamasından dolayı böyle bir sonuç çıktığı belirlenmiştir.

Bulgular doğrultusunda başarı testindeki görsel öğeleri olan soruların görsel öğeleri değiştirilerek test yenilenmiştir. Hazırlanan başarı testi ön-test olarak uygulama okulundaki öğrencilere uygulanmıştır. Ön-test sonucunda öğrencilerin verdikleri cevaplar tekrar analiz edilmiştir. Başarı testinde yapılan değişiklikler sonucunda testin güvenilirliği sağlanmıştır. Güvenilirlik katsayısı (Cronbah's Alpha)= 0,775.

Deney grubundan rastgele seçilen 8 öğrencinin bilgisayara ve bilgisayar oyunlarına olan ilgisi ışığında elektroGame ve yapılan MMORPG tabanlı eğitim hakkındaki görüşlerini almak amacıyla öğrencilerle yarı yapılandırılmış bir görüşme yapılmıştır.

Bu çalışmada kullanılmak amacıyla eğitsel bir MMORPG hazırlanmıştır. Bu MMORPG'nin adı elektroGame'dir. GPL lisansı ile açık kaynak kodlu olarak yazılmıştır. MMORPG'ler sunucu ve istemci olarak iki ayrı programdan oluşur. Oyuncuların içinde bulunduğu sanal dünya, karakterler, nesneler, robotlar, bilgeler ve tüm bunlarla ilgili bütün veriler sunucu bilgisayarda bulunmaktadır. ElektroGame sunucusu sürekli olarak çalışan bir sunucu bilgisayara yüklenerek devamlı çalışması sağlanmıştır. Bu sayede oyuncuların okul dışından da oyuna girebilmelerine imkân verilmiştir. ElektroGame'in istemci uygulaması ise öğrenci bilgisayarlarına kurulan, öğrencilerin oyun olarak oynadığı yazılımdır. Herhangi bir bilgisayardan internet bağlantısı ile sunucuya bağlanarak elektroGame dünyasına giriş yapılmasını sağlar.

ElektroGame sosyal yapılandırmacı öğrenim kuramı temel alarak hazırlanmıştır. Sosyal yapılandırmacılık temel olarak şöyle özetlenebilir;

- Öğrenme ve gelişim sosyal bir etkinliktir.
- Öğretmen, öğrencinin öğrenme sürecinde kolaylaştırıcı görevindedir.
- Öğrencilerin birbirleri ile çalışmaları ve etkileşimleri desteklenmeli yani öğrencilerin edindikleri yeni bilgileri, arkadaşları ve öğretmenleri ile paylaşarak, tartışarak benimsemeleri sağlanmalıdır (Gömleksiz & Kan, 2007).

Öncelikle yapılandırmacı bir sınıfın fiziksel özellikleri göz önüne alınarak böyle bir ortam, elektroGame oyun tabanlı öğrenme ortamında oluşturulmaya çalışılmıştır.

Tablo 1:Yapılandırmacı Sınıf Ortamı ile ElektroGame Karşılaştırması

Yapılandırmacı Sınıf Ortamı	**ElektroGame**
Her bir öğrencinin gelişiminin takip edilebilmesi için sınıf mevcudu düşük olmalıdır.	Her öğrencinin oyuna girdiğinden itibaren her adımı kayıt altına alınmaktadır. Bu kayıtlar elektroGame'in web sayfasından takip edilebilmektedir.
Sınıflar branşlara ayrılmalıdır.	ElektroGame'e ilk giren öğrenci, ders seçim dünyasına girmektedir. Bu dünyada başka dünyalara geçebilmektedir. Yeni dünyalar tasarlanabilmekte ve farklı branşların öğretimi yapılabilmektedir.
Öğrenci her türlü etkinliği sınıfta yapabilecek standartlara ve ortama kavuşturulmalıdır. Ödev ve çanta terk edilmelidir.	Tüm etkinlikler elektroGame içinde yer almaktadır.
Yapılandırmacı sınıfların heterojen olmasına özen gösterilmelidir.	ElektroGame'de öğrenciler seviyeleri ve tamamladıkları görevler takip edilerekistenilen şekilde yönlendirilebilir ve öğretmenin tercih ettiği herhangi bir grup kurulabilir.
Sınıf, düzen ve biçim değiştirmeyi kolaylaştıracak taşınabilir, eklenip çıkarılabilir malzemelerden oluşturulmalıdır.	ElektroGame için farklı dünyalar bir harita geliştirme programı yardımıyla tasarlanabilir veya var olan dünyalar düzenlenebilir. Ayrıca öğretim içeriği bir metin editörüyle düzenlenebilir.
Sınıf, öğrencinin okulda bulunmadığı zamanlarda evde öğretimi sağlayacak, uzaktan öğretim teknolojisi ile desteklenmelidir.	Öğrenciler istedikleri zaman elektroGame oynayabilme özgürlüğüne sahiptir.

ElektroGame'i sosyal yapılandırmacılık çerçevesinde incelediğimizde şu sonuçlar ortaya çıkmaktadır:

- Öğrenciler sosyal bir ortam içerisinde bir arada oyun oynayabilmektedir.
- Öğrencilerin birbirleriyle etkileşebilmesi için, metin tabanlı iletişim, duygularını ifade etmelerine yarayan yüz ifadeleri yer almaktadır.
- Öğrenciler oyun içinde birbirleriyle nesneleri paylaşabilmektedir.
- Oyun dışında da öğrencilerin birbirleriyle iletişim kurmasını sağlayacak bir forum geliştirilmiştir.

Ayrıca literatürde MMORPG'ler ve MMORPG'lerin eğitimde nasıl kullanılacağı ile ilgili çalışmalar incelenmiş ve bu çalışmalar ışığında elektroGame geliştirilmiştir.

ElektroGame dünyasının gerçekçiliğini arttırmak için oyuna hikâye yazılmıştır. ElektroGame'in sanal dünyasının özellikleri ve oyundaki ilerleyiş bu hikâye çerçevesinde şekillendirilmiştir. Bu hikaye oyuncuların elektroGame ile ilk tanıştıkları yer olan oyun için hazırlanan web sitesinde yer almaktadır.

ElektroGame geliştirilmeye ilk olarak açık kaynak kodlu MMORPG'ler araştırılarak başlanmıştır. Çünkü en baştan başlayarak bir MMORPG geliştirmek çok uzun zaman, çok büyük maliyetler ve çok büyük bir ekip gerektiren zorlu bir süreçtir. Örneğin Sega-AM2 tarafından geliştirilmiş olan Shenmue isimli MMORPG 70 milyon dolarlık bir bütçeyle geliştirilmiş ve 7 yıl sürmüştür. Bioware tarafından geliştirilen Star Wars MMORPG ise 100 milyon dolarlık bir bütçeyle geliştirilmiştir (Dawley, 10) (Mmohut, 25).

Yapılan araştırmalar sonucunda açık kaynaklı olarak geliştirilen the Mana World isimli MMORPG temel alınmaya karar verilmiştir. Mana World'ün seçilme sebebi tamamen açık kaynak kodlu olarak GPL lisansı altında geliştirilmesi ve o anki açık kaynak kodlu MMORPG'ler arasında en gelişmiş olanı olmasıdır. Mana World'ün sunucu olarak iki seçenek sunduğu belirlenmiştir. Bu sunuculardan eAthena sunucusu tercih edilmiştir. EAthena açık kaynak kodlu olarak geliştirilen ve istendik şekilde uyarlanabilmesi kolay olan bir MMORPG sunucusudur.

MMORPG belirlendikten sonra oyunun temasını oluşturacak olan hikâye yazılmıştır. Hikâyenin, öğrencilerin ilgisini çekecek ve eğitim verilecek konular ile bütünlük oluşturabilecek nitelikte olmasına dikkat edilmiştir.
Hikâyenin geliştirilmesinin ardından Mana World geliştirilmeye başlanmıştır ve ismi elektroGame olarak değiştirilmiştir. ElektroGame ilk olarak diğer birçok açık kaynak kodlu yazılımda olduğu gibi SVN sunucuya yüklenmiştir (Halen https://code.google.com/p/elektrogamesvn/ adresinde yayındadır.) Bu işlem sayesinde uzun sürecek geliştirme dönemi için kolay bir ortak çalışma alanı sağlanmış olup ayrıca olabilecek kayıpların (virüs vb nedeniyle verilerin silinmesi) önüne geçilmiştir. ElektroGame gelişimi 3 bölüme ayrılmıştır. Bunlar kodlama, tasarım ve eğitsel tasarımdır.

Kodlama

elektroGame istemcisi C++, sunucusu ise C programlama dili ile programlanmıştır. Bunun yanında nesne ve robotların bilgilerinin tutulmasında XML, sunucudaki tüm kayıtların tutulmasında MySQL veritabanı kullanılmıştır. Ayrıca ders anlatımı ve soru sorma bölümleri için yeni bir betik dili oluşturulmuştur.

ElektroGame için dersin anlatılmasını sağlayacak sunum penceresi hazırlanmıştır. Sunum pencereleri metin ve çeşitli resimleri gösterebilecek şekilde programlanmıştır. Ayrıca bir veya birden çok sayfa tek pencerede sunulabilecek ve sayfalar arası geçiş yapılabilecek şekilde programlanmıştır.

ElektroGame için öğrenciye soru sorulmasını sağlayacak şekilde soru penceresi hazırlanmıştır. Bu soru penceresi ile birlikte;

- çoktan seçmeli
- çoklu seçmeli
- doğru yanlış

soruları sorulabilmektedir. Ayrıca soru penceresinde her soru için ayrı ayrı ödül ve ceza verilebilmektedir. Örneğin hazırlanan sınavın üçüncü sorusunu yapan oyuncuya 20GP para ya da beşinci soruyu yanlış yapan oyuncuya 10GP ceza verilebilir. Sorular arasında geçiş imkânı sağlanmıştır. Hazırlanan sınav için zaman kısıtlaması yapılabilmektedir.

Tasarım

ElektroGame hikâyesi yazıldıktan sonra oyuna hikâyenin çerçevesinde bir tema tasarlanmıştır. Tema belirlendikten sonra sanal dünyaların taslağı çizilmiştir. Daha sonra hangi dünyada neler yer alacağı belirlenmiştir ve sanal dünyalar arasındaki geçişlere ve bağlantılara karar verilmiştir.

Eğitsel Tasarım

İlk olarak ilköğretim Bilişim Teknolojileri 4. basamak ders kitabı incelenmiştir. İnceleme sonucunda 2 haftalık ders süresine yayılan Bilgisayar Sistemleri ünitesinin "Bilgilerimi Neden Unutuyorum?" konusu seçilmiştir. Konu

belirlenirken ilk konu olmasına özellikle dikkat edilerek, yapılacak araştırmanın gelecekte yapılacak yeni çalışmalara zemin oluşturulması amaçlanmıştır.

Anlatılacak konular, metin ve görsel öğelerden oluşacak şekilde sunum halinde sayfa sayfa hazırlanmıştır. Hazırlanan sunumlar Bilişim Teknolojileri ders öğretmenleriyle görüşülerek gerekli değişiklikler yapılmış ve en son haline getirilmiştir. Sunumlar son olarak elektroGame'de gösterilecek şekilde kodlanmıştır.

Ders kitabındaki kazanımlar ve konu sonu değerlendirme soruları göz önüne alınarak sorular çoktan seçmeli ve doğru-yanlış tipinde, olumlu ve olumsuz olarak hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular Bilişim Teknolojileri ders öğrtemenleriyle görüşülerek gerekli değişiklikler yapılmış ve en son haline getirilmiştir. Sorular son olarak elektroGame'de gösterilecek şekilde kodlanmıştır.

ElektroGame geliştirilirken "Deneyimsel Oyun Modeli" model alınarak geliştirilmiştir. Oyuncuya hedefler sunulmakta, bunlar için çözümler üretmesi ve oyunda kendini geliştirmesi beklenmektedir.

Oyuncuya iki türlü hedef sunulmaktadır. Bunun amacı deneyimsel oyun modelinde belirtildiği gibi oyunda gelişmeyi çok yönlü kılmaktır. Böylece oyuncunun motivasyonu sürekli aktif tutulacaktır. Hedefler konuların işlenmesi ve soruların çözülmesi ve gerekli donanımların bilgelerden satın alınması ya da robotlardan düşürülmesidir. Oyuncu konuları işlemek için bilgeleri bularak konuşmalıdır. Konuları işledikten sonrada soran bilgelere giderek, sorularını cevaplamalı ve görevi tamamlamalıdır. Bilgisayar donanımlarını satın almak içinse doğru yanıtladığı sorulardan kazandığı paraları kullanabilir. Ancak bu para yeterli olmayınca mutlaka robotlarla etmeli ve donanımları onlardan elde etmeye çalışmalıdır. Robotların bazıları savunma bazıları da atak bakımından güçlü olduğundan ve bunlardan farklı donanımlar düşürülebildiğinden, oyuncu karakter geliştirme stratejisini kendi geliştirmelidir.

Sonuç olarak oyuncuya çok değişkenli geniş bir deneyim alanı sunulmuştur. Oyuncu hedeflere ulaşmak için konuları öğrenmenin yanında birçok strateji geliştirmeli ve çözüm üretmelidir.

Uygulama

ElektroGame'in geliştirilmesinden sonra uygulama yapılmıştır. Deney grubuna 2 hafta boyunca elektroGame oynatılmıştır. Bu oryantasyon döneminde öğrenciler elektroGame'in eğitim dünyasına girerek orada verilen görevleri tamamlamışlardır. Bu görevlerde öğrenciler, elektroGame'in temel kullanımıyla ilgili bilgiler edinmişlerdir. Öğrencilerin donanım dünyasına girmesi engellenmiştir. Oryantasyon dönemi yenilik etkisini azaltmak amacıyla 2 haftaya yayılmıştır.

Oryantasyon döneminin ardından konu, deney grubu öğrencileri tarafından elektroGame oynanarak öğrenilirken, kontrol grubu öğrencileri tarafından anlatıma dayalı öğrenme yöntemleri kullanılarak öğrenilmiştir.

Deney grubu olmasında okuldaki Bilişim Teknolojileri sınıfındaki bilgisayar yetersizliğinden dolayı öğrenciler ikişerli ve üçerli gruplar halinde bilgisayarları kullanmıştır. Deney grubunda toplam 42 öğrenci olmasına karşın Bilişim Teknolojileri sınıfında 18 adet bilgisayar bulunmaktadır.

Uygulama süreci, deney ve kontrol gruplarına son-test, tutum ölçeği ve kaygı ölçeğinin uygulanmasıyla sona ermiştir.

BULGULAR

Öncelikle deneyin başlangıcında deney ve kontrol grupları arasında bilgisayar tutumları, bilgisayar kaygıları ve ön-test başarı puanları arasında bir fark olup olmadığını anlamak için veriler MANOVA testi yapılmıştır. Ön-test başarı puanları, bilgisayar tutumları ve bilgisayar kaygıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olup olmadığını bulmak için ise pearson korelasyon analizi yapılmıştır.

Uygulama sonrasında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ders başarılarındaki değişimi hesaplamak için son-test puanları ön-test puanlarından çıkarılarak gelişim puanları hesaplanmıştır. Öğrencilerin bilgisayar kaygılarının ve bilgisayar tutumlarının, gelişim puanları ile istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkisi olup olmadığını bulmak için pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin elektroGame oyunundaki başarıları ile bilgisayar tutumları, bilgisayar kaygıları ve gelişim puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olup olmadığını bulmak için pearson korelasyon analizi yapılmış, bununla birlikte öğrencilerin cinsiyetleri ile elektroGame oyunundaki başarıları ve gelişim puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olup olmadığını bulmak için ise veriler MANOVA testi yapılmıştır.

Son olarak hazırlanan elektroGame oyununun eğitimde kullanımına ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemek için öğrencilerle yüz-yüze yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencileri Arasındaki Uygulama Öncesindeki Farklılıklar

Araştırmanın ilk alt problemi "Deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında uygulama öncesinde bilgisayar tutumları, bilgisayar kaygıları ve başarı puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?" başlığı altında incelenmiştir.

Tablo 2: Uygulama Öncesi Grupların Tutum, Kaygı ve Başarıları

	Deney	**Kontrol**
B. Tutum	60.14 (10.92)	66.91 (12.62)
B. Kaygı	39.57 (5.82)	39.93 (6.47)
Ön-test	7.20 (4.47)	4.79 (3.54)

Deney grubu öğrencilerinin bilgisayar tutum puanları (ort=60.14, ss=10.92), kontrol grubundan (ort=66.91, ss=12.62) daha düşük bulunmuştur. Bilgisayar tutum puanları arasında bulunan bu fark, istatistiksel olarak anlamlı bir farktır ($p<0.05$).

Grupların bilgisayar kaygı puanları incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin puanları (ort=39.57, ss=5.82) ile kontrol grubu öğrencilerinin puanları (ort=39.93, ss=6.47) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenememiştir ($p<0.05$).

Deney grubu öğrencilerinin ön-test başarı puanları (ort=7.20, ss=4.47), kontrol grubu ön-test başarı puanlarından (ort=4.79, ss=3.54) yüksek çıkmıştır. Grupların ön-test başarı puanları arasındaki bu fark, istatistiksel olarak anlamlı bir farktır ($p<0.05$).

Uygulama öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin bilgisayar kaygılarının ve bilgisayar tutumlarının, ön-test başarısı ile bir ilişkisi olup olmadığını bulmak için pearson koralasyon analizi yapılmıştır. Sonuçlar aşağıdaki tabloda kontrol grubunun verileri diyagonalin üst tarafında, deney grubunun verileri ise alt tarafında olacak şekilde sunulmuştur.

Tablo 3: Uygulama Öncesi Grupların Tutum, Kaygı ve Başarı İlişkileri

	B. Tutum	**B. Kaygı**	**Ön-test**
B. Tutum	1	0.50**	0.16
B. Kaygı	0.57**	1	0.24
Ön-test	0.25	0.12	1

** : $p<0.01$

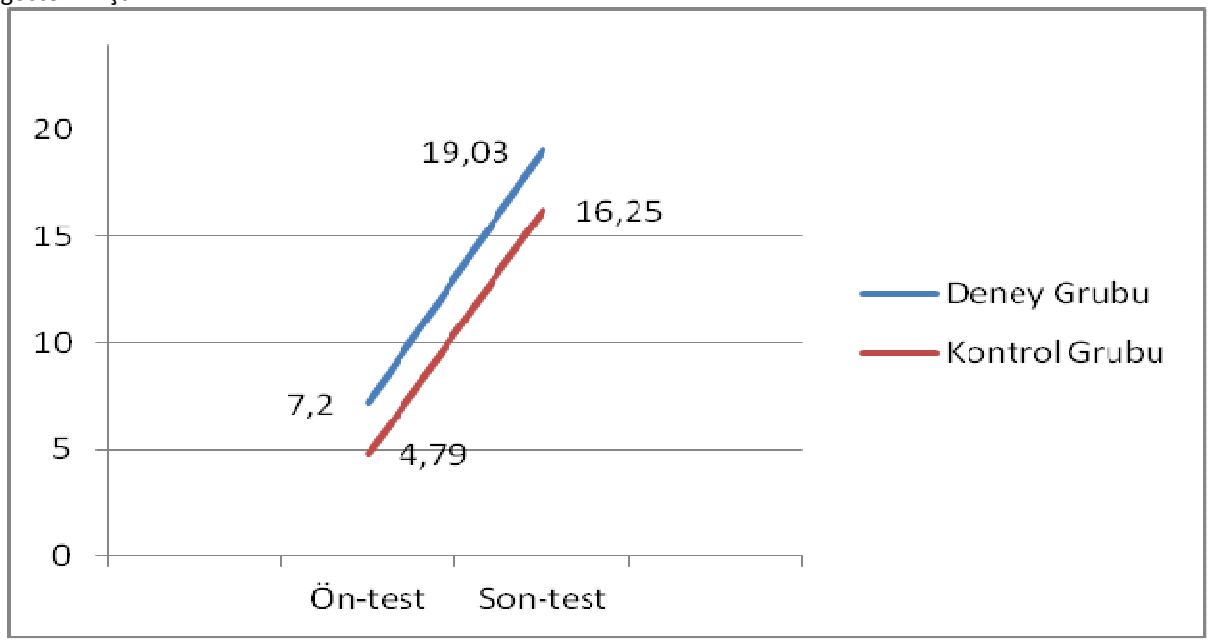
Kontrol grubu öğrencilerinin bilgisayar tutum, bilgisayar kaygı ve ön-test başarıları arasındaki ilişki incelendiğinde; bilgisayar tutumu – ön-test ($r = 0.16$, $p>0.05$) ile bilgisayar kaygısı – ön-test ($r = 0.24$, $p>0.05$) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamazken ($p>0.05$), bilgisayar kaygı – bilgisayar tutum ($r = 0.50$, $p<0.01$) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p<0.01$).

Deney grubu öğrencilerinin bilgisayar tutum, bilgisayar kaygı ve ön-test başarıları arasındaki ilişki incelendiğinde ise kontrol grubunda olduğu gibi; bilgisayar tutumu – ön-test ($r = 0.25$, $p>0.05$) ile bilgisayar kaygısı – ön-test ($r = 0.12$, $p>0.05$) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamazken ($p>0.05$), bilgisayar kaygı – bilgisayar tutum ($r = 0.57$, $p<0.01$) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p<0.01$).

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Başarısı

Araştırmanın ikinci alt problemi "Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ders başarılarında değişim ve bu değişimin bilgisayar tutumları ve kaygılarıyla istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkisi var mıdır?" başlığı altında incelenmiştir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesinde ve sonrasındaki ders başarılarındaki değişimi incelemek için, ön-test ve son-test başarı puanlarının aritmetik ortalaması alınarak aşağıdaki grafikte gösterilmiştir.



Şekil 1: Deney ve Kontrol Grubu Test Başarıları

Tablo 4: Grupların Tutum ve Kaygılarının Gelişim Puanlarıyla İlişkisi

	B. Tutum	**B. Kaygı**	**Gelişim**
B. Tutum	1	0.50**	0.05
B. Kaygı	0.57**	1	0.08
Gelişim	0.10	0.06	1

** : $p<0.01$

Kontrol grubu öğrencilerinin bilgisayar tutum, bilgisayar kaygı ve gelişim başarıları arasındaki ilişki incelendiğinde; bilgisayar tutumu – gelişim ($r = 0.05$, $p>0.05$) ile bilgisayar kaygısı – gelişim ($r = 0.08$, $p>0.05$) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamazken ($p>0.05$), bilgisayar kaygı – bilgisayar tutum ($r = 0.504$, $p<0.01$) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p<0.01$).

Deney grubu öğrencilerinin bilgisayar tutum, bilgisayar kaygı ve ön-test başarıları arasındaki ilişki incelendiğinde ise kontrol grubunda olduğu gibi; bilgisayar tutumu – gelişim ($r = 0.103$, $p>0.05$) ile bilgisayar kaygısı – gelişim ($r = 0.06$, $p>0.05$) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamazken ($p>0.05$), bilgisayar kaygı – bilgisayar tutum ($r = 0.57$, $p<0.01$) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p<0.01$).

Oyundaki Başarının Tutum, Kaygı ve Ders Başarısı ile İlişkisi

Araştırmanın dördüncü alt problemi "Deney grubu öğrencilerinin elektroGame oyunundaki başarı düzeyleri ile bilgisayar tutumları, bilgisayar kaygıları, ders başarıları(gelişim) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?" başlığı altında incelenmiştir.

Uygulama sonrasında öğrencilerin bilgisayar tutumları, bilgisayar kaygıları ve ders başarıları ile elektroGame başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olup olmadığını bulmak için pearson koralasyon analizi yapılmıştır. Sonuçlar aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 5: Öğrencilerin elektroGame Başarısının Tutum, Kaygı ve Gelişim Puanlarıyla İlişkisi

	B. Tutum	**B. Kaygı**	**Gelişim**
elektroGame Başarısı	0.02	0.06	0.15

Deney grubu öğrencilerinin bilgisayar tutum-elektroGame başarısı($r = 0.02$, $p>0.05$), bilgisayar kaygı-elektroGame başarısı($r = 0.06$, $p>0.05$) ve ders başarısı-elektroGame başarısı($r = 0.15$, $p>0.05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($p>0.05$).

Hazırlanan elektroGame Oyununun Eğitimde Kullanımına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Uygulama sonrasında deney grubu öğrencilerinden rastgele seçilen 8 (4 kız, 4 erkek) öğrenci ile yüz-yüze görüşmeler yapılmıştır. Öğrenciler ile yapılan görüşmeler içerik analizi yapılarak çözümlenmiştir. Öğrencilerin cevapları kimlikleri gizli tutularak verilmiştir. Bu amaçla görüşmeye katılan öğrenciler için ogr1e, ogr2e, ogr3e, ogr4e, ogr1k, ogr2k, ogr3k, ogr4k takmak isimleri kullanılmıştır. Cevaplar üzerinde herhangi bir değişiklik yapılmamış, öğrencilerin görüşme esnasında söylediği aşağıda aynen aktarılmıştır.

Öğrencilerin çoğunun bilgisayar sahibi olduğu, bilgisayar sahibi olanlarında internet bağlantısı bulunduğu, olmayanların ise okulda kolaylıkla bilgisayara ulaşabildiği belirlenmiştir. Haftada ortalama 5 saat bilgisayar kullanabildikleri, ev ve okul dışında ise akrabalarında ya da internet kafelerde bilgisayar kullanabildikleri saptanmıştır. Ancak bazı ailelerin çocuklarının internet kafelere gitmesine izin vermediği belirlenmiştir.

Öğrencilerin verdikleri cevaplar:

- *ogr2k: Evet hocam evde iki tane bilgisayar var. Biri benim diğeri de ağabeyimin laptopu.*
- *ogr2k: Bilgisayarla aram çok iyi hocam arkadaş gibiyiz.*
- *ogr1e: Hocam bilgisayarı çok seviyorum ama kullanamıyorum çünkü evimizde bilgisayarım yok, sadece okulda kullanabiliyorum.*
- *ogr2e: Ailem günde bir saat bilgisayar kullanmama izin veriyor. Yani haftada 7 saat kullanıyorum.*
- *ogr4k: Evde bilgisayarım var ama bir işe yaramıyor hocam. İnternet yok.*
- *ogr4e: Bilgisayarım vardı bozuldu öğretmenim. Bu yüzden sadece okulda kullanabiliyorum.*
- *ogr4e: Annem internet kafeye gitmeme izin vermiyor.*

Öğrencilerin bilgisayarı genellikle ödev yapmak, oyun oynamak, araştırma yapmak, Facebook ve MSN amaçlı kullandıkları belirlenmiştir. Bir öğrenci ise bilgisayarı müzik dinlemek için kullandığını belirtmiştir.

Öğrencilerin verdikleri cevaplar:

- *ogr3k: Ödev yapıyorum, oyun oynuyorum, bazen arkadaşlarla sohbet ediyoruz hocam. Bir de Facebook' a giriyorum.*
- *ogr4k: Hocam, ödevlerim olunca ödev yapıyorum yoksa msn e giriyorum.*
- *ogr1k: Ben internetten şarkı dinlemeyi çok seviyorum hocam. Genelde oyun oynarken dinliyorum.*

Görüşme yapılan bütün öğrenciler bilgisayarı oyun amaçlı kullandığını belirtmiştir. Öğrencilerin evlerindeki bilgisayarlara elektroGame kurarak oynadığı, bunun yanında, flash oyunları, FİFA ve Pes gibi futbol oyunları, Counter Strike, silah oyunları, MMORPG türünde Metin2 ve Knight Online oynadıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin oyun oynamaya haftalık olarak ortalama 3 saat ayırdıkları saptanmıştır.

Öğrencilerin verdikleri cevaplar:

- *ogr2e: Hocam hafta sonu sabaha kadar arkadaşlarla Metin2 kasıyoruz.*
- *ogr3k: Bu fareyle oynanan beceri oyunları var hocam onlardan oynuyorum. Bir de zekâ oyunları…*
- *ogr4k: Silahlı ve dövüşlü olan bütün oyunları oynuyorum hocam.*
- *ogr1k: Haftada bilgisayar başında kaldığım 10 saatin 4' ünü oyun oynamaya harcıyorum hocam.*

ElektroGame

Bu bölümde öğrencilerin elektroGame hakkındaki düşüncelerini ortaya çıkarmak için sorulan sorulara öğrencilerin verdikleri cevaplar yer almaktadır.

Görüşme yapılan öğrencilerin hemen hepsi elektroGame' i oynamayı öğrenmenin kolay olduğunu ancak ilk zamanlarda biraz zorlandıklarını belirtmiştir. Ancak MMORPG türünde oyun oynayan 2 öğrenci zorlanmadıklarını belirtmiştir.

- *ogr2e: Yok hocam hiç zorlanmadım. Çok kolay öğrendim.*
- *ogr3e: Hocam kolay bir şekilde öğrendim ama ilk hafta biraz zorlandım.*
- *ogr4e: Öğrenmesi kolay oldu ama hocam evimde bilgisayar olmadığı için başlarda zorlandı öğretmenim.*
- *ogr2k: Kolay ama ilk başlarda zorlandım hocam.*

SONUÇ

Bu çalışmanın amacı, MMORPG türünde eğitsel bir bilgisayar oyunu geliştirerek, geliştirilen bilgisayar oyununun öğrenci başarısına etkisini incelemektir. Çalışma sonuçları, hazırlanan bilgisayar oyununun öğrenci başarısında etkili olduğunu göstermektedir.

Literatürde yapılan araştırma sonucunda, Stanford Üniversitesi'nde Swanson ve Piech (2009) tarafından geliştirilen ilköğretim öğrencilerine matematik öğretmeyi amaçlayan (Mithril - http://stanford.edu/~pnaqlada/mithril/index.html), Mgame USA Inc. (2006) tarafından geliştirilen ve İngilizce öğretmeyi amaçlayan (Scions of Fate – http://fate.netgame.com/), Michigan State Üniversitesi (2009) tarafından geliştirilen ise Çince öğretmeyi amaçlayan (Zon - http://enterzon.com) 3 tane eğitsel MMORPG bulunmuştur. Ayrıca birçok çalışmanın da fikir aşamasında ya da geliştirme aşamasında olduğu belirlenmiştir. Fikir aşamasında olan çalışmalardan biri de NASA'nın fen bilgisi, mühendislik, matematik ve teknoloji eğitimi amacıyla geliştirmeyi düşündüğü bir MMORPG'dir. Geliştirilmesi planlanan ya da geliştirme aşamasında olan birçok oyunun da yarıda kaldığı belirlenmiştir. Bunun en büyük nedeni de kaliteli bir MMORPG üretmenin çok yüksek maliyetler, büyük bir ekip ve uzun zaman gerektirmesidir. Örneğin Sega-AM2 tarafından geliştirilmiş olan Shenmue isimli MMORPG 70 milyon dolarlık bir bütçeyle geliştirilmiş ve 7 yıl sürmüştür. Bioware tarafından geliştirilen Star Wars MMORPG ise 100 milyon dolarlık bir bütçeyle geliştirilmiştir (Mmohut, 25), (En Pahalılar Ansiklopedisi, 2010), (Mıhaly, 2010).

Literatürde yapılan araştırma sonucunda, eğitsel MMORPG'lerin hiçbirinin açık kaynak kodlu olmadığı, bazılarının şiddet öğeleri içerdiği ve birinin de ücretli olduğu belirlenmiştir. Hazırlanmış MMORPG'ler açık kaynak kodlu olmadığı için diğer araştırmacılar tarafından geliştirilmesi mümkün değildir. Ancak elektroGame'in istemcisi, sunucusu ve web sitesi tamamen açık kaynak kodlu olarak geliştirilmiş ve gelecekte bu yönde yapılacak çalışmalara iyi bir zemin hazırlanmıştır. Ayrıca elektroGame eğlence öğesini azaltmadan, şiddet öğeleri içermeden tasarlanmıştır. Oyun 24 saat isteyen her oyuncunun erişimine ücretsiz olarak açıktır.

Bu araştırmada, deney grubu öğrencileri için, İlköğretim Bilişim Teknolojileri dersi 4. basamak "Bilgilerimi Neden Unutuyorum?" ünitesinin öğretiminde, elektroGame'in kullanıldığı oyun tabanlı öğrenme ortamı, kontrol grubu öğrencileri için ise geleneksel öğrenme ortamı kullanılmıştır. Öğretim süreci öncesinde öğrencilere başarı testi (ön-test), bilgisayar kaygısı ve bilgisayar tutumu ölçeği uygulanmıştır. Araştırmanın bu bölümünden elde edilen bulgulardan ulaşılan sonuçlar şunlardır:

- Kontrol grubu öğrencilerinin bilgisayar tutumları deney grubu öğrencilerine nazaran daha olumlu bulunmuştur.
- Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin bilgisayar kaygılarının benzer olduğu görülmektedir.

- Deney grubu öğrencilerinin ön-test başarı puanları kontrol grubuna nazaran daha üst seviyede çıkmıştır. Ancak en yüksek puanın 24 puan olduğu bu sınavda deney grubunun aldığı ortalama da (7.20) kontrol grubunun aldığı ortalama da (4.79) düşük puanlardır.
- Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön-test başarı puanları ile bilgisayar tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki belirlenememiştir.
- Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön-test başarı puanları ile bilgisayar kaygıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki belirlenememiştir.

Öğretim süreci sonunda her iki gruba da başarı testi (son-test uygulanmıştır. Araştırmanın bu bölümü sonrasında elde edilen bulgulardan ulaşılan sonuçlar şunlardır:

- Hem deney grubu öğrencileri hem de kontrol grubu öğrencileri uygulama sonrası yapılan son-testte uygulama öncesi yapılan ön-teste oranla başarılarını artırmıştır.
- Uygulamadan sonra deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre son-test başarı puanları daha üst seviyede çıkmıştır
- Kontrol grubu öğrencilerinin gelişim puanları ile bilgisayar kaygıları ve bilgisayar tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.
- Deney grubu öğrencilerinin de gelişim puanları ile bilgisayar kaygıları ve bilgisayar tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.
- Deney grubu öğrencilerin bilgisayar tutumları, bilgisayar kaygıları ve gelişim puanları ile elektroGame seviyeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.
- Erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla elektroGame' de çok daha başarılı olduğu belirlenmiştir.
- Deney grubu öğrencilerinin cinsiyete göre gelişim puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmamıştır ancak kız öğrencilerin gelişim puanları erkek öğrencilere göre biraz daha yüksek çıkmıştır.
- elektroGame'in anlatıma dayalı öğrenme ortamına göre, öğrenci başarısına istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi belirlenememiştir. Ancak deney grubunun oyun oynayarak kendini alışılagelmiş yöntemlerle aynı düzeyde geliştirebilmesi olumlu bir sonuçtur.

Not: Bu çalışma 24-26 Nisan 2014 tarihlerinde Antalya'da 21 Ülkenin katılımıyla düzenlenen 5th International Conference on New Trends in Education and Their Implications – ICONTE' de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Akkoyunlu, B. (1998). Bilgisayar ve Eğitimde Kullanılması. B. AKKOYUNLU içinde, *Çağdaş Eğitimde Yeni Teknolojiler* (s. 33-45). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Bayırtepe, E., & Tüzün, H. (2007). Oyun-Tabanlı Öğrenme Ortamlarının Öğrencilerin Bilgisayar Dersindeki Başarıları ve Öz-Yeterlik Algıları Üzerine Etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41-54.

Bayırtepe, E., & Tüzün, H. (2007). Oyun-Tabanlı Öğrenme Ortamlarının Öğrencilerin Bilgisayar Dersindeki Başarıları ve Öz-Yeterlik Algıları Üzerine Etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41-54.

Çağıltay, K., Çakıroğlu, J., Çağıltay, N., & Çakıroğlu, E. (2001). Öğretimde Bilgisayar Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19-28.

Dawley, L. Online Educator: http://onlineeducators.blogspot.com.tr/2005/06/mmorpgs-future-of-online-education.html adresinden alındı. (10, 02 2014).

En Pahalılar Ansiklopedisi: http://www.enpahalisi.com/genel/dunyanin-en-pahali-bilgisayar-oyunlari adresinden alındı. (25, 06 2010).

Gömleksiz, M., & KAN, A. (2007). *Yeni İlköğretim Programlarının Dayandığı Temel İlke ve Yaklaşımlar.* Elazığ: Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü.

Mıhaly, M. *MMO Production Costs*. http://forge.ironrealms.com/2007/04/17/mmo-production-costs adresinden alındı (2010, 06 25).

Mmohut. MMO Budget Busters: http://mmohut.com/editorials/mmo-budget-busters adresinden alındı (25, 06 2010).

Sayılarla World of World Craft. Bölüm Sonu Canavarı: http://www.bolumsonucanavari.com/Haberler-Sayilarla_World_of_Warcraft-3030.htm adresinden alındı (2010, 06 25).

Suh, S., Kim, S., & Kim, N. (2010). Effectiveness of MMORPG-based instruction in elemantry English Education in Korea. *Journal Of Computer Asisted Learning*, 370-378.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2014 Cilt:3 Sayı:2 Makale No: 08 ISSN: 2146-9199

TMS VE TTK NIN GETİRDİĞİ UYGULAMALARIN MUHASEBE EĞİTİMİYLE ÖRTÜŞÜP ÖRTÜŞMEDİĞİNİN İRDELENMESİ

Yrd. Doç. Dr. Aysel Güney
Bilecik Şeyh Edabali Üniversitesi
Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu
aysel.guney@bilecik.edu.tr

Özet

Herhangi bir meslekle ilgili olarak sunulan teorik bilginin yeterliliği yanında, öğretilen konuların da uygulamada tercih edilme düzeyi önemlidir. Muhasebe eğitiminde aktarılan teorik bilgilerin, üzerinde durulan konuların/yöntemlerin uygulamayla örtüşmediği veya uygulamanın gerisinde kaldığı yönündeki eleştiriler oldukça yaygın olarak dile getirilmektedir. Bu eleştiri özellikle uygulayan ve öğrenen konumunda olan kişiler tarafından dile getirilmektedir. Bu düşünceye sahip öğrencilerin bir kısmında muhasebe eğitiminde alınan derslere ilgide azalmalar görülmekte; uygulayıcıların bir kısmında ise muhasebe biriminde çalışma isteğinde olan mezun öğrencilere hak ettikleri değeri vermeme yönünde eğilimler sergileyebilmektedir. Bu olumsuzluklar ise biz öğreticileri emeğimizin değer görmediği fikrine sürüklemekte ve öğretme isteğinde azalmalara sebep olmaktadır.

Muhasebe alanında getirilen standartlar ve Türk ticaret kanunu uygulamalarındaki değişikler muhasebe eğitimini de yakından ilgilendirmektedir. Muhasebe eğitimine hem içerik hem de dersler açısından farklı bir yaklaşımın gerekliliği üzerinde durulmaktadır.

Bu çalışmada muhasebe eğitiminde Türkiye de Muhasebe Standartlarının ve Türk Ticaret kanunu uygulanmalarının istediği konu ve uygulamaların birbirini destekleyip desteklemediği üzerinde durulacaktır.

Anahtar Sözcükler: Muhasebe, Standart, Eğitim, Yöntem, Karşılaştırma.

THE INVESTIGATION OF TURKISH TRADE LAW AND TURKEY ACCOUNTING STANDARDS APPLICATIONS WHETHER IT OVERLAPS WITH ACCOUNTING PRACTICES

Abstract

Provided any theoretical information related to any office adequacy aspect, the preferrence level of taught subjects in the practice is also important. The criticisms are widely mentioned about theoretical knowledge and the emphasis topics/method which transferred in accounting education did not overlap with the application or behind the application. This criticism are especially mentioned by people who are applying and learning.When we observed the lack of interest in accounting lesson a part of student , the other part practitioners exhibit tendencies not to give the deserved value to graduate students who wish to work in the accounting unit. These disadvantages are drag on the idea that our labor is not being appreciated and lead to willingless to teach.

The standards applied on accounting and changes in the application of Turkish commercial law is closely related to accounting education. We focus on the necessity of a different approach is related to both content and course in accounting education.

In this study, issues and practices whether supports or not each other related to Turkey Accounting Standards and the Turkish Commercial Code applications will be discussed in accounting education.

Key Words: Accounting, Standard, Education, Method, Comparison.

GİRİŞ

Muhasebe Eğitimin her aşamasında önceden verilen temel bilgilerin yeni verilecek bilgiler ile birlikte kavranması, birbiri ile bütünleşmesinin sağlanması ve bu bilgilerin yapılacak uygulamalarla pekiştirilmesi gerekir (Demirkan,2001, s.54). Muhasebe eğitiminde öğrencilere teorik bilgilerin yanında problem çözme, zamanı etkin kullanma ile iletişim ve takım halinde çalışma gibi yetenekleri de kapsamak durumundadırlar (Erol ve Erkan, 2008,s.3).Aynı zamanda, Muhasebe eğitiminde bilgisayar ve diğer bilgi teknolojisi araçlarının kullanımı dersin anlam ve kapsamını değiştirmemekte, sadece sunum tekniği değişmektedir.

İşletmeler, İyi bir muhasebe elemanının işletmenin tüm fonksiyonlarına hâkim olmasını ve gelişen bilgi teknolojileri konularında da bilgi sahibi olmasını isterken hem mevzuatı çok iyi bilmelerini hem de dünyadaki ve özelliklede ülkemizde kullanılacak muhasebe standartları konusunda da uygulama yapabilecek. Bilgiye de sahip olmasını talep etmektedirler. Bu yüzden de bilgi teknolojilerini iyi kullanabilen, muhasebe verilerinden istenen bilgiyi, en kısa zamanda ve hatasız olarak karar vericiye ulaştırabilecekleri bir muhasebe sistemini işletmede oluşturmağı gerekli görürken bu durumun, işletmelerin verimliliğini artırıcı bir etki yaratacağını da düşünmektedirler
.
Mesleğin kalitesi ile muhasebe eğitiminin kalitesi arasında sıkı bir ilişki mevcuttur. Mesleğin gelecekteki imajı, eğitim kalitesinin artırılmasıyla sağlanacaktır. Eğitim kalitesi, mesleğin kalitesiyle birlikte uygulamadaki sistemin kalitesini de etkilemektedir. (**http://turmob.org.tr/bülten/haber.htm**).

Muhasebe meslek eğitimin çağın ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde olması ve teknolojiye ayak uydurması için(Erdoğan ve Diğerleri,2000:116); öncelikle muhasebe eğitimi veren kişilerin de eğitimi ele alınmalı ve bu sürekli kılınmalıdır. Öğrencilerde sürekli eğitim anlayışının gelişmesi gerekmektedir, verilen eğitim teknolojiye uygun olmalı ve bilgisayar kullanma becerisi geliştirilmelidir, yazılı sözlü teknolojik iletişim becerileri geliştirmelidir. Verilen derslerin içeriği ve dersler yeniden ele alınmalıdır; muhasebe ders içerikleri teknolojiye uygun bir şekilde değiştirilmelidir, uluslararası muhasebe standartları ve muhasebenin uluslar arası önemi üzerinde durulmalıdır ve dersler olabildiğince bilgisayar destekli yapılmalıdır.

Bu nedenle de muhasebe elemanı yetiştiren ve aynı zamanda uygulamacı olacak kişilerin eğitiminde, muhasebe standartlarının, Türk Ticaret kanunu ve bilgi teknolojisinin birlikte ele alınması eğitimdeki yöntemlerle uygulada istenilen bilgi ve yöntemlerin birbirini desteklemesi son derce önemlidir.

TÜRK TİCARET KANUNU VE MUHASEBE EĞİTİMİ

Kanunla muhasebe mesleği açısından muhasebe kayıt düzeni ve ilkeleri, finansal raporlama ile birlikte bağımsız denetim konusunda da yeni düzenlemeler getirilmistir. Kanunda halka açık olsun veya olmasın tüm şirketlerin muhasebe ve finansal raporlama konularında Türkiye Muhasebe Standartları Kurulu (TMSK) tarafından yayımlanan, Uluslararası Finansal Raporlama Standartları (UFRS)'na uyumlu Türkiye Muhasebe Standartları'nı (TMS) uygulama zorunluluğu getirilmiştir.(Türk Ticaret Kanunu,2011) Bu zorunluluğun gelmesi muhasebe eğitimini ve muhasebe eğitimi içinde yer alan ders içeriklerini de yakından ilgilendirmektedir.

Yükseköğretim içinde yer alan ön lisans, lisans ve yüksek lisans muhasebe programlarında muhasebe standartları, denetim standartları ile ilgili derslerin yer alması zorunlu hale gelmiştir. Ayrıca muhasebe ders içeriklerine ise muhasebe standartlarının istediği uygulamaların ve kayıtların, kavramlarında yer alması gerekliliği vardır. Bu konudaki en büyük problemlerden biri ise muhasebe standartlarına uygun bir hesap planının bulunmaması ve kayıtlarda hangi hangi kodlu hesabın kullanılacağı sorusunun henüz çözülmemesidir. Ayrıca 2013 yılın da uygulamaya girmesi gereken Türk Ticaret kanununda resmi olarak uygulamasının henüz başlamaması muhasebe eğitimini de olumsuz etkilemektedir.

MUHASEBE STANDARTLARI VE MUHASEBE EĞİTİMİ

Muhasebe bir "bilgi sistemi"dir. Çağımız bilgi çağıdır. Bilgi çağında rekabet ve değişime bağlı olarak işletmeler daha yoğun olarak bilgi kullanmak durumunda kalmaktadır ve bilgi giderek stratejik bir önem kazanmaktadır. Bilgi çağı, teknolojideki gelişmelerle desteklenmektedir. Teknolojik gelişmelere bağlı olarak, muhasebedeki veri işleme ve kayıt işlemleri elektronik ortamda yapılmaya başlanmıştır. Değişen koşullar, muhasebe mesleğinden olan beklentileri de artırmaktadır Profesyonel bir meslek olarak, muhasebe mesleği ile ilgili uygulamaların ticaretin ve sermayenin küreselleşmesine paralel olarak küresel bir nitelik kazanması için muhasebe uygulamalarının ve mesleki standartların oluşturulmasında küresel standartların benimsenmesi ve uygulanması gerekmektedir.

Muhasebe iki ana yapıdan oluşmaktadır: Muhasebe kuramı ve muhasebe uygulaması. Muhasebe Uygulamaları da, rapor sistemi ve hesap planı olarak iki yapıdan oluşmaktadır. Muhasebenin kuramsal yönü ile uygulama yönünün sürekli etkileşim içinde oldukları gerçeğinden hareketle; muhasebe uygulamaları, muhasebe kuramından bağımsız değildir. (YALKIN, Yüksel Koç,2002) Muhasebe bir işletme lisanıdır. Bu lisan, ülkemizde öncelikle tekdüzen muhasebe sisteminin uygulamasıyla yerel anlamda dil birliği sağlarken; arkasından uluslararası muhasebe standartlarıyla uyumlu ulusal muhasebe standartlarının yayınlanmasıyla uluslararası anlamda da bir dil birliğinin sağlanması yönünde gelişim göstermektedir.(Nalbantoğlu R,2008)

Muhasebe Eğitim Faktörü; ülkemizde UMS/UFRS'nin teknik altyapısını anlayıp yorumlayacak eğitimci/eğitmen/öğrenci ve meslek mensubu sayısının yeterliliğini, muhasebe meslek mensuplarının ve muhasbe eğitimi alan kişilerin UMS/UFRS konusunda ki teorik bilgi düzeylerini yeterli bulmalarını, muhasebe meslek mensuplarının UMS/UFRS ile ilgili eğitimlere ve seminere sürekli olarak katılmalarını, ders müfredatları ile bu bilgilerin aynı çatı altında birleşmesi ve UMS/UFRS'lere ilişkin örneklendirici bilgilendirici kitap, bildiri v.b. yayınların sayısının yeterliliğini ifade etmektedir. Bu da bu mesleği yapmayı düşünen bireylerin aldıkları eğitiminde bu yönde olması gerekliliğini getirmektedir. Bu nedenle de muhasebe standartları adını verdiğimiz UMS/UFRS'nin ders müfredatları arasında yer almasını ,teknoloji ile birlikte nasıl kullanılacağının öğrenciler öğretilmesini zorunlu hale getirdiği gibi uygulama ile öğretilen teorik bilginin örtüşmesini de gerektirmektedir.

Muhasebe de Kültür Faktörü; muhasebe meslek mensuplarının/ eğitimcilerin ve muhasebe eğiti alanların, UMS/UFRS ile birlikte alışılagelmiş uygulamaların değiştirilmesi ve yeni uygulamaların getirilmesini olumsuz karşılamasını, UMS/UFRS'lerin ulusal standartlarımızın gelişimi üzerindeki etkinin ve yetkinin kaybedilmesine neden olabilmesini, UMS/UFRS uygulamalarında birden fazla muhasebe politikası önerilmesine rağmen muhasebe politikalarının bir kere belirlendikten sonra değiştirilmemesini, UMS/UFRS'lerde yer alan cari değer ile değerleme esasları, tarihi maliyete göre daha az yararlı olmasını ifade etmektedir. Bu yüzden de meydana gelen değişikliklerin kabul edilmesi ve uygulanması sürecinde ortaya çıkan zorlukların verilecek muhasebe eğitim programları ile çözülmesi son derece önem taşımaktadır.

Türkiye muhasebe standartlarına göre işletmelerin muhasebe kayıtlarını tutmaları da Türk Ticaret kanunu tarafından zorunlu hale getirilmiştir. Bu nedenle de özellikle yükseköğretimde yer alam muhasebe, muhasebe ve vergi uygulamaları, muhasebe ve denetim gibi adlarda eğitim veren programlarda ders içeriklerinin yeniden gözden geçirilerek düzenlenmesi ve standartlarla birlikte bunların mantık ve kayır tekniğinin de öğretilmesi gerekmektedir. Ayrıca meslek mensuplarının eğitimleri de bu alanda devam etmektedir.

MUHASEBE EĞİTİMİ

Muhasebe eğitimi; öğrencinin, işletmede alınacak kararlara yararlı bilgilerin saptanması, toplanması, işlenmesi, doğruluğunun denetlenmesi, özetlenmesi ve raporlanan bilgilerin karar alma aşamalarında nasıl kullanılacağı konusunda bilgilendirilmesi ve bu bilgilerin uygulanması konusunda öğrenci yeteneğinin gelişen bilgi teknolojilerinden de yararlanarak geliştirilmesidir (Gökçen, 1998:43). Muhasebe öğretiminde asıl amaç, öğrenciye, mesleğin gerektirdiği hem teorik bilgiyi hem de uygulama becerisini kazandırmaktır. Elbette bu amacın gerçekleştirilmesinde, eğitim/öğretim ortamında yer alan öğreten, öğrenen ve uygulayan olarak

isimlendirilebilen üç tarafın kendine düşen görevleri vardır. Dolayısıyla verimli bir muhasebe öğretiminden söz edebilmek için;

- ✓ Öğreticinin, bilgi aktarımı konusunda etkili olması ve konu hakkındaki gelişmeleri, değişimleri takip edip bunları öğrencileriyle paylaşması,
- ✓ Öğrenenin, teorik bilgileri anlamaya ve uygulama safhasına aktarmaya yönelik gayret ve yeteneğinin olması ve
- ✓ Uygulayıcının, (meslek mensubunun) öğretici titizliğinde ve sabrında, öğrenenleri desteklemesi ve onları meslek hayatına hazırlama konusunda istekli olması gerekmektedir.

Yükseköğretimde yapılan incelemeler göstermektedir ki; Muhasebe grubu derslerinin önem derecelerinde genel muhasebe, finansal tablolar analizi ve denetim dersinin yüksek oranda önemli olarak değerlendirildiği ve yapılan çalışma doğrultusunda önemli görülen derslere daha fazla ağırlık verilmesinin gerektiği bu geri bildirim mekanizmasından sağlanan bilgilerin kullanılmasının, hem muhasebe eğitiminin ileri seviyelere taşınmasında, hem de muhasebe bilgisinin kullanıldığı alanlarda etkinlik sağlanmasında önemli bir işleve sahip olacağının anlaşıldığı belirtilmiştir.(Ünal ve Doğanay, 2009:134)

Günümüzde bir çok çalışmada, muhasebe eğitiminin önemi kavranarak, eğitim kalitesinin artırılması gerektiği üzerinde durulmakta ve ezberden ziyade anlamaya dayalı, kavrayarak öğrenmeyi ön plana çıkaran, öğrenciyi vizyon sahibi yapan, analitik düşünceyi geliştirici, bireyler arası iletişim becerisini kazandırmaya yönelik, yaratıcı bir eğitim anlayışının hakim olmasını gerektiği savunulmaktadır. Günümüzde, bir çok eğitimi, muhasebe eğitiminde ezberci anlayışın terk edilmesi gerektiğini belirtmektedir (Kalmış ve Yılmaz 2004:37; Daştan 2008:36). muhasebe eğitiminde bilgi ve beceriyi artırmak aynı zamanda mesleki değerleri öğretmeye yönelik bir anlayışın hakim olmasını gerektiğini belirtmektedir. Kızıl aynı çalışmasında, muhasebe eğitiminin üç aşamadan oluşması gerektiğini belirtmiştir. Bu aşamalardan ilki sentez yapma ve iletişim becerilerinin geliştirildiği ve iki yıllık bir süreyi kapsayacak genel bir eğitim aşamasıdır. İkinci aşama, bilgi geliştirme ve raporlamanın öğretildiği genel muhasebe eğitimi aşamasındır. Üçüncü aşama ise, vergi, bilgi sistemleri, denetim gibi uzmanlık isteyen konuların öğretildiği aşamadır (Kızıl 2003, s3).

Türkiye'deki muhasebe eğitimini, temel eğitim ve mesleğe giriş olmak üzere iki bölüme ayırmak mümkündür. Mesleğe giriş öncesinde, çeşitli eğitim kurumlarında temel muhasebe eğitimi verilmektedir. Ülkemizde, temel muhasebe eğitimi, lise, ön lisans, lisans ve lisansüstü olmak üzere dört farklı düzeyde verilmektedir (Beyazıtlı 2000). Yüksek öğretimde en yaygın olarak verilen muhasebe eğitimi lisans düzeyindedir. Bu düzeyde, İktisadi ve İdari Bilimler Fakülteleri önemli amaçlar üstlenmişlerdir. Bu fakültelerde İktisat, Maliye ve işletme Bölümleri başta olmak üzere muhasebe alanında eğitimler verilmektedir. Bunlar arasında özellikle İşletme Bölümleri muhasebe ders müfredatı açısından çok daha zengindir. İşletme Bölümlerinde ortalama 150 kredi saatlik muhasebe eğitimi verilmektedir (Beyazıtlı 2000).

Son yıllarda açılan Uygulamalı Bilimler Yüksekokulları muhasebe ve denetim bölümlerinde de yoğun olarak 120-150 kredi saatlik muhasebe eğitimi verilmektedir. Türkiye'de temel eğitim sonrasında muhasebe mesleğine giriş için, staj süreci ve yeterlilik aşaması mevcutturMesleğe giriş sonrasında ise, meslek kuruluşları tarafından düzenlenen seminer, sempozyum, kongre ve konferans gibi benzer bilimsel etkinliklerle "sürekli eğitim" adı altında muhasebe eğitimi verilmektedir. Tüm bu süreç içinde önemli olan Türk Ticaret Kanunu ve Türkiye Muhasebe standartlarının getirdiği uygulama zorunluluklarının müfredat içinde yer alması ve uygulamada bu bilgilere sahip muhasebe elemanı yetiştirilmesinin sağlanmasıdır.

SONUÇ

Türkiye Muhasebe standartları ve Türk Ticaret kanunu ile birlikte muhasebe eğitiminin şekli, verilmesi gereken kavram ve teorik bilgilerinde değiştiği gözlenmektedir. Yüksek öğretimde yer alan muhasebe programlarının tümünün yapısının güncellenmesi ve uygulamanın beklediği bilgi ve konuları içerek şekilde yeniden ele alınması gereklidir. Muhasebe standartlarının getirdiği kavram ve uygulamaların daha anlaşılır hale getirilmesi ve ders içerikleri içine yedirilerek aradaki uyuşmazlıkların bir an önce giderilmesi gereklidir.

Bu konudaki çalışmaların sadece öğrencileri ilgilendirdiği söylenemez. Çünkü öncelikle bu eğitimleri verecek öğretim elemanlarının da öğrencilerine bu kural ve kavramları doğru aktarabilmesi için muhasebe standartlarını doğru olarak anlamaları, algılamaları ön şart olarak görülmelidir..

İşletmelerin muhasebe kayıtlarını muhasebe standartlarına uygun tutmaları istendiğinden dolayı bunu yapacak elemanların yetiştirilmesinde de bu uygulamaların hem kavram hem de teknik olarak öğretilmesi son derece önemlidir. Bunun içinde yükseköğretimde muhasebe, işletme, denetim gibi programlarda yer alan hem derslerin hem de bu ders içeriklerinin Türk Ticaret kanunu ve Türkiye muhasebe standartları ile uyumlu hale getirilmesi gereklidir.

Not: Bu çalışma 24-26 Nisan 2014 tarihlerinde Antalya'da 21 Ülkenin katılımıyla düzenlenen 5th International Conference on New Trends in Education and Their Implications – ICONTE' de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Demirkan, Ş., (2001). Muhasebe eğitim yöntemleri, *Muhasebe Eğitiminde Yeni Ufuklar: XX. Türkiye Muhasebe Eğitimi Sempozyumu*, 23-27 Mayıs 2001, Antalya.

Erdoğan, Melih, Nergis Tek, Münir Şakrak ve Can Şımga Muğan,(2000),"*Teknolojik Gelişmelerin Muhasebe ve Muhasebe Eğitimine Etkileri",*Muhasebe Bilim
Dünyası Dergisi,Sayı:4,Cilt No:2,ss.113-118.

Erol, M. ve Erkan, G. (2008). Lisans düzeyinde muhasebe eğitimi alan öğrencilerin başarılarını etkileyen faktörlerin belirlenmesine yönelik Biga iktisadi ve idari birimler fakültesinde bir araştırma. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi İİBF Dergisi,* 10 (14).

Gökçen, G. (1998) "Uygulamacıların Muhasebe Eğitiminden Beklentileri". Marmara Üniversitesi Muhasebe Araştırma Merkezi Muhasebe-Finansman Dergisi, Sayı: 9, ss: 43.

Nalbantoğlu, Rıfat, Muhasebe Uygulamaları Konusunda Meslek Mensuplarının Bakış Açıları,2008.

Kalmış H.ve B.B.Yılmaz. 2004. "lisans Seviyesindeki Muhasebe Eğitiminin Mevcut Durumu ve Geliştirilmesi İçin Yapılması Gereken Geliştirmeler", Türkiye XXIII. Muhasebe Eğitimi Sempozyumu, 19-23.
mayıs 2004, Antalya:37-52.

http://turmob.org.tr/bülten/haber.htm

Kızıl A. 2003. "Olması Gereken Muhasebe Eğitimi ve Yeni Bir Yaklaşım", Türkiye XXII. Muhasebe Eğitimi Sempozyumu, 21-25 Mayıs 03, Antalya:3-20.

Yalkın, Yüksel Koç, "Muhasebe Standartları ve Türkiye Uygulaması", Muhasebe Bilim Dünyası Dergisi, Cilt:4, Sayı:2, Haziran 2002,1-8.

Türk Ticaret Kanunu.

ÜnaL, O. ve M. Doğanay (2009). "Lisans Düzeyindeki Muhasebe Eğitiminin Etkinliği: Sayıştay Özelinde Ampirik Bir Çalışma" Sayıştay Dergisi Temmuz-Aralık, Sayı:74–75, ss: 117–138.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2014 Cilt:3 Sayı:2 Makale No: 09 ISSN: 2146-9199

ÖĞRETMENLERİN MESLEĞE YÖNELİK DAVRANIŞ VE YAŞANTI MODELLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

Dr. Olcay Kiremitci
Ege Üniversitesi, İzmir
olcaykiremitci@gmail.com

Dr. R.Timuçin Gençer
Ege Üniversitesi, İzmir
timucingencer@gmail.com

Dr. Erdinç Demiray
Ege Üniversitesi, İzmir
erdincdemiray75@gmail.com

Özet

Bu çalışmada, ilk ve ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin mesleğe yönelik davranışlarının ve yaşantı modellerinin belirlenmesi ve sahip oldukları davranışların, cinsiyet, yaş grubu, medeni durum, çalıştıkları okul türü ve hizmet yılı değişkenlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya, 161 kadın, 48 erkek öğretmen katılmıştır. Çalışmada, 66 madde ve 11 alt boyuttan oluşan Mesleğe Yönelik Davranış ve Yaşantı Modelleri (MEDYAM) ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin %43.5'inin (n=91) sağlıklı, %14.8'inin (n=31) sakınmacı, %29.7'sinin (n=62) aşırı bağlılık ve %12'sinin (n=25) tükenmiş yaşantı modeli özelliklerini taşıdığını göstermektedir. Bu yaşantı modellerinin oluşmasında etkili olan 11 davranış türünden hiçbiri, cinsiyet ve yaş grupları değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin medeni durumlarına göre, mükemmeliyetçilik çabası, mesleki doyum, yaşam doyumu ve sosyal destek yaşantısı davranışları, istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar göstermektedir. Okul türü değişkeni dikkate alındığında, öğretmenlerin mesleki hırs, başarma eğilimi ve duygusal uzaklaşma yeteneği davranışları, hizmet yılı değişkeni dikkate alındığında ise, sadece mesleki hırs davranışları istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Öğretmenlik, mesleğe yönelik davranış, yaşantı modelleri, tükenmişlik.

INVESTIGATION OF WORK RELATED BEHAVIORS AND EXPERIENCE PATTERNS OF TEACHERS ACCORDING TO VARIOUS VARIABLES

Abstract

The study aimed to determine the work related behavior and experience patterns of teachers working at primary and secondary education institutions and to examine their attitudes in terms of the variables of genders, age group, marital status, the school type they work, and total years in service. 161 female and 48 male teachers participated in the study. In the study, work-related behavior and experience patterns scale consisting of 66 items and 11 sub-dimensions was used. The results obtained show that 43.5% (n=91) of the teachers have the qualities of beautiful health experience pattern, 14.8% (n=31) have heedless attitude% 29.7 have (n=62) hyper devotion and % 12 (n=25) burnout pattern. None of the behavior types affecting the formation of these experience patterns show significant differences in terms of gender and age groups. Striving for perfection, satisfaction with work, satisfaction with live and experience of social support behaviors show statistically significant differences in terms of teachers' marital status. Considering the school type variable, professional ambition, tendency to exert and emotional distancing behaviors differ significantly whereas only professional ambition behaviors show statistically significant difference in terms of the variable of years in service.

Key Words: Teaching, work related behavior, experience patterns, burnout

GİRİŞ

Günümüzde giderek artan ve çeşitlilik gösteren toplumsal beklentileri karşılamak amacıyla yoğunlaşan okulları geliştirme çabaları içerisinde öğretmenler son derece belirgin öneme sahiptir (OECD, 2005). Bunun nedeni, eğitimin başarısının öğretmenlerin nitelikleriyle yakından ilişkili olmasıdır (Gerçek, Köseoğlu, Yılmaz ve Soran, 2006). Başka bir deyişle, eğitimin başarısı ve kalitesinin yükseltilebilmesi, yeterli, mesleğe bağlı ve sağlıklı öğretmenlerle ilişkilidir (Prenzel ve diğ., 2005). Ancak, her geçen gün daha karışık ve yoğun bir aktiviteye doğru gelişim gösteren öğretmenlik (Brante, 2009), yaklaşık son 30 yıllık süreç içerisinde gerek ülkemizde (Erden, 1999) ve gerekse yabancı ülkelerde (Watt ve Richardson, 2008) cazibesini hızla kaybetmektedir. Bu durumun önüne geçebilmek ve başarılı öğretmenlerin mesleğine devamlılığını sağlayabilmek için yoğun çabalar sarf edilmektedir (OECD, 2005).

Mesleki yaşamlarında mutlu olan insanların kariyerlerinde başarılı ve işlerine son derece bağlı bireyler oldukları düşünülebilir. Fakat yüksek düzeyde mesleki bağlılık, iş yaşamında tam anlamıyla mutluluk anlamına gelmemekte ve çalışanlarda yoğun stres ve baskı oluşturabilmektedir (Kieschke ve Schaarschmidt, 2008). Diğer meslekler ile kıyaslandığında, başarı mücadelesinin yüksek olduğu işlerin başında gelen öğretmenlik mesleğinin, iş stresinin yoğun hissedildiği ve mücadele gerektiren meslekler arasında yer aldığı düşünülebilir. Öğretmenlerin bu mücadelelerinin uzun sürmesi, kendilerine ve çevrelerine yönelik beklentilerin etkisiyle yüksek düzeyde stres ve hayal kırıklıkları riskini de beraberinde getirmektedir (Jepson ve Forest, 2006). Bu da öğretmenlerin, mesleki bağlılıklarını azaltarak (Jepson ve Forest, 2006), öğretim etkililiklerinde ve sınıf yönetiminde olumsuz sonuçlara neden olabilmektedir (Klusmann, Kunter, Trautwein ve Bamert, 2006).

Önceki çalışmalar, öğretmenlik gibi doğrudan insana hizmet veren meslek gruplarında çalışan bireylerin, tükenmişlik açısından önemli oranda risk altında olduklarını belirtmektedir (Grayson ve Alvarez, 2008; Brudnik, 2009). Mesleğinden ya da işinden dolayı insanlarla tek yönlü iletişime girmek zorunda kalan bireyler bir süre sonra tükenmişlik duygusu yaşayabilmektedir ve bu durum genellikle stresli olmanın ve bu durum ile başa çıkabilmek için gerekli bazı destek sistemlerinin olmamasından kaynaklanmaktadır (Maraşlı, 2005). Genel olarak işle birlikte gerçekleşen yoğun baskı, sürekli stres ve bunun devamı olarak ortaya çıkan "işe yönelik tükenmişlik sendromu", günümüzde de güncelliğini koruyan bir araştırma konusudur (Muszalska, Krajnik ve Rogiewicz, 2007).

Tükenmişlik insanlarla yüz yüze etkileşimde bulunmayı gerektiren mesleklerde çalışanlarda sıklıkla görülen fiziksel bitkinlik, uzun süren yorgunluk, çaresizlik ve umutsuzluk duygusu, olumsuz benlik kavramı, işe yaramama hissi ve diğer insanlara karşı olumsuz tutumları içine alan fiziksel, duygusal ve zihinsel boyutlu bir olgudur (Babaoğlan, Altun ve Çakan, 2010). Öğretmenlerin sergiledikleri tutumların, verdikleri eğitimin kalitesi için son derece önemli bir ölçüt olduğu (Tsigilis, Zachopoulou ve Grammatikopoulos, 2006) gerçeği, eğitim bilimcileri öğretmenlerin mesleğe yönelik görüşlerini ve tutumlarını belirlemek için çok çeşitli araştırmalar yapılmaya yöneltmiştir (Çetinkaya, 2009). Bu noktadan hareketle çalışmanın amacı, ilk ve ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin mesleğe yönelik davranışlarının ve yaşantı modellerinin belirlenmesi ve sahip oldukları davranışların, cinsiyet, yaş grubu, medeni durum, çalıştıkları okul türü ve hizmet yılı değişkenlerine göre incelenmesidir.

YÖNTEM

Katılımcılar

Araştırmaya, 161'i (%77.0) kadın 48'i (%23.0) erkek olmak üzere 209 öğretmen katılmıştır. Katılım gösteren öğretmenlerinin yaş ortalamaları 40.05±9.98, hizmet süreleri ortalaması ise 17.01±10.35 olarak hesaplanmıştır. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerinin 155'i (%74.2) evli, 54'ü (%25.8) bekârdır. Katılım gösteren öğretmenlerinin çalıştıkları kurumların özellikleri dikkate alındığında, 101 (%48.3) öğretmen devlet okullarında, 108 (%51.7) öğretmen özel okullarda görev yapmaktadır (Tablo 1).

Tablo 1: Örneklemin demografik özellikleri

	n	%
Cinsiyet		
Kadın	161	77,0
Erkek	48	23,0
Medeni Hal		
Evli	155	74,2
Bekâr	54	25,8
Okul Türü		
Özel	108	51,7
Devlet	101	48,3
Yaş Grupları ($\overline{X}$=40.05±9.98)		
40 yaş ve altı	114	54.5
41 yaş ve üstü	95	45.5
Hizmet Yılı ($\overline{X}$=17.01±10.35)		
17 yıl ve altı	124	59,3
18 yıl ve üstü	85	40,7

Veri Toplama Aracı

Araştırmada kullanılan, Schaarschmidt ve Fischer (1997) tarafından bireysel psiko-sosyal davranış ve deneyimlerin değerlendirilmesi amacıyla oluşturulmuş orijinal ismi Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM) olan ve Gençer, Boyacıoğlu, Kiremitci ve Doğan (2010) tarafından Türkçeye uyarlanmış Mesleğe Yönelik Davranış ve Yaşantı Modelleri (MEDYAM) ölçeği 66 maddeden oluşmaktadır. MEDYAM, meslekle ilişkili sağlık durumunu ölçmeyi hedefleyen, İşin Öznel Önemi (özel yaşam içerisinde işin yeri), Mesleki Hırs (mesleki başarı ve yükselmeye yönelik çaba), Başarma Eğilimi (mesleki görevleri eksiksiz yerine getirebilmek için tüm gücünü kullanma eğilimi), Mükemmeliyetçilik Çabası (bireysel çalışma performansının iyiliğine ve eksiksizliğine yönelik çaba), Duygusal Uzaklaşma Yeteneği (işe yönelik psikolojik rahatlama yeteneği), Pes Etme Eğilimi (başarısızlıkla oluşan kolay pes etme eğilimi), Problemlerle Aktif Mücadele (oluşabilecek ve karşılaşılan problemlere yönelik aktif tutum), İçsel Huzur ve Dengeleme (içsel denge ve psikolojik kararlılık yaşama) Mesleki Doyum (meslekte ulaşılan noktadan duyulan memnuniyet), Yaşam Doyumu (meslek hayatında olduğu gibi genel anlamda da yaşamdan duyulan memnuniyet) ve Sosyal Destek Yaşantısı (yakınında bulunan insanların desteğine inanmak) olmak üzere 11 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte yer alan tüm maddeler 5'li Likert skala üzerinden cevaplanmaktadır. Öğretmenler üzerinde yapılan Türkçe uyarlama çalışması kapsamında alt boyutlara ilişkin iç tutarlık katsayıları .72 ile .85 arasında değişmektedir (Gençer ve diğ., 2010).

Verilerin Analizi

Öğretmenlerin demografik özelikleri ile sahip oldukları yaşantı modellerinin dağılımlarını belirlemek üzere betimsel istatistikler ve mesleğe yönelik davranış alt boyutlarından elde edilen puanların cinsiyet, medeni hal, okul türü, yaş grupları ve hizmet yılı bağımsız değişkenlerine göre incelenmesi amacıyla ortalama farklara dayalı t-testi kullanılmıştır.

BULGULAR

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, mesleğe yönelik davranış alt boyutlarından aldıkları puanların hesaplanmasıyla elde edilen yaşantı modelleri incelendiğinde, öğretmenlerin %43.5'inin sağlıklı, %14.8'inin sakınmacı, %29.7'sinin aşırı bağlı ve %12'sinin tükenmiş yaşantı modeli içerisinde yer aldığı belirlenmiştir (Tablo 2).

Tablo 2: Öğretmenlerin Yaşantı Modellerine Göre Dağılımları

Yaşantı Modelleri	n	%
Sağlıklı Yaşantı Modeli	91	43.5
Sakınmacı Yaşantı Modeli	31	14.8
Aşırı Bağlı Yaşantı Modeli	62	29.7
Tükenmiş Yaşantı Modeli	25	12.0

Öğretmenlerin sahip oldukları yaşantı modellerini belirleyen mesleğe yönelik davranış alt boyutlarının cinsiyet bağımsız değişkeni açısından değerlendirilmesi sonucunda, erkek ve kadın öğretmenlerin elde ettikleri puanlar arasında oluşan farkın anlamlı olmadığı görülmüştür (p>.05) (Tablo 3).

Tablo 3: Cinsiyet Değişkenine Göre Mesleğe Yönelik Davranış Değişkenlerine İlişkin Ortalama, Standart Sapma ve t-Testi Sonuçları

Mesleğe Yönelik Davranış	Cinsiyet		t
	Kadın	Erkek	
İşin Öznel Önemi	20.25±4.38	19.44±4.05	1.193
Mesleki Hırs	20.71±4.24	20.00±4.49	.971
Başarma Eğilimi	19.76±4.01	19.65±3.88	.183
Mükemmeliyetçilik Çabası	23.98±3.90	23.58±3.54	.667
Duygusal Uzaklaşma Yeteneği	17.24±3.65	17.71±3.11	-.884
Pes Etme Eğilimi	13.87±3.91	13.52±4.22	.511
Problemlerle Aktif Mücadele	22.11±3.97	22.08±3.20	.051
İçsel Huzur ve Dengeleme	20.95±3.97	22.21±3.95	-1.933
Mesleki Doyum	23.16±3.76	23.04±3.43	.207
Yaşam Doyumu	22.47±3.72	22.35±3.87	.177
Sosyal Destek Yaşantısı	22.30±3.47	21.60±3.12	1.317

Öğretmenlerin medeni hallerine göre yapılan analiz sonucunda, mesleğe yönelik davranış alt boyutlarından mükemmeliyetçilik çabası (t=-2,138) ve mesleki doyum (t=-2,205) alt boyutlarında p<.05 düzeyinde; yaşam doyumu (t=-2,761) ve sosyal destek yaşantısı (t=-3,763) alt boyutlarında p<.01 düzeyinde anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. İstatistiksel açıdan anlamlı farklar tespit edilen bu dört alt boyuttan elde edilen ortalama puanlar incelendiğinde, evli öğretmenlerin bekâr öğretmenlere göre daha yüksek puanlara sahip olduğu görülmüştür (Tablo 4).

Tablo 4: Medeni Hal Değişkenine Göre Mesleğe Yönelik Davranış Değişkenlerine İlişkin Ortalama, Standart Sapma ve t-Testi Sonuçları

Mesleğe Yönelik Davranış	Medeni Hal		t
	Bekâr	Evli	
İşin Öznel Önemi	19,41±4,37	20,29±4,28	-1,285
Mesleki Hırs	20,15±4,50	20,68±4,23	-,764
Başarma Eğilimi	19,13±4,18	19,95±3,89	-1,261
Mükemmeliyetçilik Çabası	22,89±4,10	24,24±3,66	-2,138*
Duygusal Uzaklaşma Yeteneği	17,07±3,44	17,44±3,57	-,663
Pes Etme Eğilimi	13,67±3,54	13,83±4,13	-,283
Problemlerle Aktif Mücadele	21,56±4,36	22,30±3,58	-1,122
İçsel Huzur ve Dengeleme	20,39±3,97	21,54±3,97	-1,824
Mesleki Doyum	22,13±4,01	23,48±3,51	-2,205*
Yaşam Doyumu	21,26±3,62	22,85±3,72	-2,761**
Sosyal Destek Yaşantısı	20,76±3,02	22,62±3,40	-3,763**

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

Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü değişkeni açısından mesleğe yönelik davranış türleri dikkatte alındığında, özel okullarda çalışan öğretmenlerin mesleki hırs (t=-2,745; p<.01) ve başarma eğilimi (t=-2,255; p<.05) alt boyutlarında devlet okulunda çalışan öğretmenlere göre anlamlı düzeyde yüksek puanlara sahip olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin duygusal uzaklaşma yeteneği (t=2,865; p<.01) alt boyutunda özel okullarda çalışan öğretmenlere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek ortalama puana sahip oldukları belirlenmiştir (Tablo 5).

Tablo 5: Okul Türü Değişkenine Göre Mesleğe Yönelik Davranış Değişkenlerine İlişkin Ortalama, Standart Sapma ve t-Testi Sonuçları

Mesleğe Yönelik Davranış	Okul Türü		t
	Devlet	Özel	
İşin Öznel Önemi	19,88±4,67	20,23±3,96	-,583
Mesleki Hırs	19,71±4,30	21,32±4,16	-2,745**
Başarma Eğilimi	19,10±4,16	20,33±3,71	-2,255*
Mükemmeliyetçilik Çabası	23,42±3,72	24,33±3,86	-1,747
Duygusal Uzaklaşma Yeteneği	18,06±3,62	16,68±3,33	2,865**
Pes Etme Eğilimi	13,71±4,01	13,86±3,96	-,268
Problemlerle Aktif Mücadele	21,77±3,96	22,42±3,64	-1,222
İçsel Huzur ve Dengeleme	21,08±4,10	21,39±3,90	-,558
Mesleki Doyum	22,82±3,97	23,43±3,38	-1,179
Yaşam Doyumu	22,46±3,88	22,43±3,64	,057
Sosyal Destek Yaşantısı	22,06±3,37	22,21±3,43	-,326

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

Öğretmenlerin yaş ortalaması dikkate alınarak oluşturulmuş bağımsız grupların mesleğe yönelik davranış alt boyutlarında elde ettikleri puanlar arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür (p>.05) (Tablo 6).

Tablo 6: Yaş Grupları Değişkenine Göre Mesleğe Yönelik Davranış Değişkenlerine İlişkin Ortalama, Standart Sapma ve t-Testi Sonuçları

Mesleğe Yönelik Davranış	Yaş Grupları		t
	40 Yaş ve Altı	41 Yaş ve Üstü	
İşin Öznel Önemi	20,20±4,32	19,89±4,31	,512
Mesleki Hırs	20,95±4,19	20,06±4,40	1,477
Başarma Eğilimi	19,70±4,08	19,78±3,87	-,140
Mükemmeliyetçilik Çabası	23,69±3,84	24,13±3,78	-,818
Duygusal Uzaklaşma Yeteneği	17,47±3,53	17,19±3,56	,577
Pes Etme Eğilimi	13,68±3,94	13,92±4,04	-,417
Problemlerle Aktif Mücadele	22,40±4,20	21,75±3,23	1,273
İçsel Huzur ve Dengeleme	21,28±4,08	21,19±3,91	,165
Mesleki Doyum	23,06±3,86	23,22±3,48	-,314
Yaşam Doyumu	22,66±3,96	22,18±3,48	,929
Sosyal Destek Yaşantısı	22,18±3,66	22,08±3,07	,215

Öğretmenlerin mesleki hizmet yılı ortalaması dikkate alınarak oluşturulmuş bağımsız grupların mesleğe yönelik davranış alt boyutlarından elde ettikleri puanlar incelendiğinde, hizmet yılı nispeten düşük olan öğretmenlerin, hizmet yılı nispeten yüksek öğretmenlere göre mesleki hırs (t=2,153) alt boyutunda anlamlı düzeyde yüksek puanlara sahip oldukları belirlenmiştir (p<.05) (Tablo 7).

Tablo 7: Hizmet Yılı Değişkenine Göre Mesleğe Yönelik Davranış Değişkenlerine İlişkin Ortalama, Standart Sapma ve t-Testi Sonuçları

Mesleğe Yönelik Davranış	Yaş Grupları		t
	17 Yıl ve Altı	18 Yıl ve Üstü	
İşin Öznel Önemi	20,19±4,23	19,87±4,44	,526
Mesleki Hırs	21,08±4,09	19,76±4,50	2,153*
Başarma Eğilimi	19,72±3,91	19,76±4,08	-,083
Mükemmeliyetçilik Çabası	24,10±3,66	23,58±4,04	,965
Duygusal Uzaklaşma Yeteneği	17,28±3,60	17,44±3,45	-,309
Pes Etme Eğilimi	14,14±3,79	13,28±4,20	1,501
Problemlerle Aktif Mücadele	21,98±3,74	22,28±3,89	-,552
İçsel Huzur ve Dengeleme	21,42±3,78	20,98±4,30	,767
Mesleki Doyum	23,04±3,38	23,27±4,10	-,427
Yaşam Doyumu	22,39±3,86	22,52±3,60	-,250
Sosyal Destek Yaşantısı	22,21±3,35	22,04±3,48	,361

*p<.05

TARTIŞMA VE SONUÇ

Çalışmaya katılan öğretmenlerin yaşantı modelleri açısından dağılımları incelendiğinde, %43.5 ile büyük bir çoğunluğun sağlıklı yaşam modeli içerisinde yer aldığı belirlenmiştir. Buna karşın % 12 ile az sayıda öğretmenin tükenmiş olarak nitelendirilen ve sağlık açısından olumsuz özellik taşıyan grup içerisinde olduğu görülmüştür (Tablo 2). Bauer ve diğ. (2006) aynı ölçüm aracından faydalanılarak yaptıkları çalışmalarında, öğretmenlerin %32.5 gibi büyük bir bölümünün tükenmiş yaşam modeli içerisinde olduklarını tespit etmişlerdir. Ancak, Demirel, Güler, Toktamış, Özdemir ve Sezer (2005) ile Aydoğan, Doğan ve Bayram (2009) yaptıkları çalışmalarda Türk öğretmenlerin farklı ülkelerde çalışan meslektaşlarına göre çok daha düşük düzeyde tükenmişlik yaşadıklarını belirtmektedirler. Bu çalışmanın sonuçlarını yanı sıra Babaoğlan ve diğ. (2010), Gençer ve diğ. (2010) ile Ertürk ve Keçecioğlu'nun (2012) yaptıkları çalışmaların sonuçları, ülkemizde çalışan öğretmenlerin tükenmişlik seviyelerinin düşük olduğu görüşünü desteklemektedir.

Çalışmada yapılan analizler sonrası, öğretmenlerin mesleğe yönelik davranış alt boyutlarından elde edilen ortalama puanların, cinsiyet (Tablo 3) ve yaş grupları (Tablo 6) bağımsız değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı fark içermediği belirlenmiştir. Kırılmaz, Çelen ve Sarp (2000), Naktiyok ve Karabey (2005), Avşaroğlu, Deniz ve Kahraman (2005), Gençay (2007) ile Cemaloğlu ve Şahin (2007) yapmış oldukları çalışmalarda, cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı fark oluşturmadığı sonucuna varmışlardır. Bununla birlikte, alan yazında yaş değişkeninin de öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri üzerinde fark yaratan bir değişken olmadığını belirten çalışmalar bulunmaktadır (Kayabaşı, 2008; Soyer, Can ve Kale, 2009; Bağcı ve Karagül, 2013).

Öğretmenlerin medeni durumları dikkate alınarak yapılan analizlerde, mesleki doyum, yaşam doyumu, sosyal destek yaşantısı ve mükemmeliyetçilik çabası alt boyutlarında evli öğretmenlerin anlamlı düzeyde yüksek puanlar aldıkları belirlenmiştir (Tablo 4). Bu sonuçlar, evli bireylerin bekâr bireylere göre mesleki doyum (Yıldız, Yolsal, Ay ve Kıyan, 2003) ve yaşam doyumu (Şeker ve Zırhlıoğlu, 2009) algıları bakımından daha olumlu sonuçlar gösterdiğini belirten çalışmaları desteklemektedir. Bununla birlikte, Dirik, Sertel ve Kartal (2011) bekârların sosyal destek alma algılarının evlilere göre daha düşük olmasından dolayı bekâr olmanın, yalnızlık, tek başına sorumluluk alma, duygu ve düşüncelerini paylaşmada sıkıntıya yol açarak hayatı güçleştirebileceğini belirtmektedirler.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü değişkeni açısından özel okullarda çalışan öğretmenler, mesleki hırs ve başarma eğilimi alt boyutlarında, devlet okulunda çalışan öğretmenler ise duygusal uzaklaşma yeteneği alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek ortalama puanlara sahiptirler (Tablo 5). Özel okullarda çalışan öğretmenlerin süreli sözleşmeli olarak çalıştıkları düşünüldüğünde, alanlarında tercih edilen öğretmen

konumuna gelebilmek ve mesleki devamlılıklarını sağlamak amacı ve kaygısıyla, diğer çalışma arkadaşlarına göre daha başarılı olma istek ve hırs konularında daha etkin oldukları düşünülebilir. Bu durum özel okullarda çalışan öğretmenleri iş yaşantılarında karşılaştıkları problemler ve buna bağlı duydukları stresten hızlı bir şekilde uzaklaşabilme konusunda yetersiz kılabilir. Buna karşın devlet okulunda çalışan öğretmenlerin, meslek yaşamlarını sürdürme konusunda devlet güvencesine sahip olmaları, mesleki problemlerini öteleyebilme ve yaşadıkları stresten duygusal anlamda uzaklaşabilme konularında, özel okullarda çalışan meslektaşlarına göre daha avantajlı bir konumda çalıştıkları düşünülebilir.

Çalışmadan elde edilen diğer bir sonuç ise, hizmet yılı nispeten düşük olan öğretmenlerin mesleki hırs alt boyutunda anlamlı düzeyde yüksek puanlar aldıklarıdır (Tablo 7). Elde edilen bu sonuç, Kiremitci ve Gençer (2013)'in beden eğitimi öğretmenlerinin katılımıyla gerçekleştirdikleri çalışmanın sonuçlarını desteklemektedir. Bu sonucun ortaya çıkması, genç öğretmenlerin mesleklerinde kendilerini ispatlamak ve ideallerini gerçekleştirmek amacıyla daha fazla çaba göstermeleri ve yüksek düzeyde mesleki hırs duygularına sahip olmalarından kaynaklanmış olabilir. Zimmermann ve diğ. (2012), mesleklerine yeni başlamış öğretmenlerin, motivasyonları yüksek ve kendilerini mesleklerine adamış bireyler olmalarının beklenen bir sonuç olduğunu vurgulamaktadırlar.

Sonuç olarak Türkiye'de öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin düşük olduğu, mesleğe yönelik davranışlar açısından cinsiyet ve yaş değişkenlerinin etkili olmadığı belirlenmiştir. Bunun nedeni öğretmenlik mesleğinin iş yükü ve zamansal yoğunluk açısından rutin ve standart çerçevede sekilendirilmiş olması ve belirli bir cinsiyete atfedilmemiş olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ülkemizde eğitimin belirli kalıplar ve konular üzerinden yürütülüyor olması ve eğitim alanına yapılan güncelleme çalışmalarının genelde içerik yerine forma yönelik gerçekleşmesi, klasik eğitim anlayışı içerisinde yetişmiş öğretmenlerin yaşları ilerlemiş olsa bile sistem içerisinde aktif kalmalarını sağlamaktadır. Bu noktadan hareketle yaş değişkeninde mesleğe yönelik davranışlar üzerinde fark yaratacak etkiye sahip olmaması normal görülebilir. Yaşam kültürü açısından önemli kurumların başında gelen evlilik olgusu, bireyin sosyal çevresini düzenleyerek genişletmesini sağlamaktadır. Bu durum bireyin algıladığı sosyal destek yaşantısını desteklemekte ve tükenmişliğin nedenlerinden biri olan yalnızlığa bağlı depresyon olasılığını azalttığı düşüncesini güçlendirmektedir. Bununla birlikte özel okullarda görev yapan öğretmenlerin duygusal açıdan uzaklaşamaması, okul yönetim kültürlerinden kaynaklanıyor olabilir. Gelecekte yapılacak çalışmalarda, okul yönetim kültür kalitesinin, öğretmenlerin mesleğe yönelik davranışları ile ilişkisi ve etkileşiminin incelenmesi önemli katkılar sağlayabilir.

Not: Bu çalışma 24-26 Nisan 2014 tarihlerinde Antalya'da 21 Ülkenin katılımıyla düzenlenen 5th International Conference on New Trends in Education and Their Implications – ICONTE' de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Avşaroğlu, S., Deniz, E.M. ve Kahraman, A. (2005). Teknik öğretmenlerde yaşam doyumu iş doyumu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 115-129.

Aydoğan, I., Dogan, A.A., & Bayram, N. (2009). Burnout among Turkish high school teachers working in Turkey and abroad: a comparative study. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7, 1249–1268.

Babaoğlan, E., Altun, S.A. ve Çakan, M. (2010). İlköğretim okulu yöneticilerinin tükenmişlik düzeri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 355-373.

Bağcı, H. ve Karagül, S. (2013). Türkçe öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(8), 184-193.

Bauer, J., Stamm, A., Virnich, K., Wissing, K., Müller, U., Wirsching, M., et al. (2006). Correlation between burnout syndrome and psychological and psychosomatic symptoms among teachers. *International Archieves of Occupational Environmental Health,* 79, 199–204.

Brante, G. (2009). Multi tasking and synchronous work: complexities in teacher work. *Teaching and Teacher Education,* 25, 430-436.

Brudnik, M. (2009). Perception of self-efficacy and professional burnout in general education teachers. *Human Movement,* 10(2), 170-175.

Cemaloğlu, N. ve Şahin, D.E. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 465-484.

Çetinkaya, Z. (2009). Türkçe öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 8, 298-305.

Demirel, Y., Güler, N., Toktamış, A., Özdemir, D., & Sezer, R.E. (2005). Burnout among high school teachers in Turkey. *Middle East Journal of Family Medicine*, 3(3): 33-36.

Dirik, G., Sertal, P. ve Kartal, M. (2011). Fibromyalji sendromlu hastaların yaşadıkları psikolojik sıkıntılar ile sosyal destek, öz yeterlik ve yeti yitimi ilişkisi. *Düzce Tıp Dergisi*, 13(1), 45-52.

Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alkım Yayınevi.

Ertürk, E. ve Keçecioğlu, T. (2012). Çalışanların iş doyumları ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiler: öğretmenler üzerine örnek bir uygulama. *Ege Akademik Bakış*, 12(1), 39-52.

Gençay, Ö.A. (2007). Beden eğitimi öğretmenlerinin iş doyumu ve mesleki tükenmişliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 765-780.

Gençer, R.T., Boyacıoğlu, H., Kiremitci, O., & Doğan, B. (2010). Psychometric properties of work-related behavior and experience patterns (Avem) scale. *Hacettepe University Journal of Education*, 38, 138-149.

Gerçek, C., Köseoğlu, P., Yılmaz, M. ve Soran H. (2006). Öğretmen adaylarının bilgisayar kullanımına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 130-139.

Grayson, J.L., & Alvarez, H.K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: a mediator model. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1349-1363.

Jepson, E., & Forest, S. (2006). Individual contributory factors in teacher stres: the role of achievement striving and ocuupational commitment. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 183-197.

Kayabaşı, Y. (2008). Bazı değişkenler açısından öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri. *Sosyal Bilimler Dergisi,* 20, 191-212.

Kırılmaz, A., Çelen, Y. ve Sarp, N. (2000). İlköğretim'de çalışan bir öğretmen grubunda "tükenmişlik durumu" araştırması. *İlköğretim-Online,* 2(1), 2-9.

Kieschke, U., & Schaarschmidt, U. (2008). Professional commitment and health among teachers in Germany: a typological approach. *Learning and Instruction*, 18, 429-437.

Kiremitci, O., & Gençer, R.T. (2013). Work related behaviors and experience patterns of physical education teachers. *Pensee Journal*, 75(12), 143-152.

Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., & Bamert, J. (2006). Lehrerbelastung und unterrichtsqualität aus der perspektive von lehrenden und lernenden. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20(3), 161-173.

Maraşlı, M. (2005). Bazı özelliklerine ve öğrenilmiş güçlülük düzeylerine göre lise öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri. *Türk Tabipleri Birliği mesleki sağlık ve güvenlik dergisi*, 23, 27-33.

Muszalska, M., Krajnik, M., & Rogiewicz, M. (2007). Does the palliative medicine specialist cope better with stress than an anaesthetist, surgeon or general practitioner? A study on job-related experience and behaviour patterns. *Advances in Palliative Medicine*, 6, 69-74.

Naktiyok, A. ve Karabey, C.N. (2005). İşkoliklik ve tükenmişlik sendromu. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 19(2), 179-198.

OECD (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers.* Paris: Organization for Economic Cooperation and Development.

Prenzel, M., Baumert J, Blum W., Lehmann, R. Leutner, R., Neubrand, M., et al. (2005). *PISA 2003. Der zweite vergleich der länder in Deutschland: was wissen und können Jugendliche?* Münster: Waxmann.

Schaarschmidt, U., & Fischer, A.W. (2003). *AVEM - Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster (2nd ed.).* Frankfurt: Swets & Zeitlinger.

Soyer, F., Can, Y. ve Kale, F. (2009). Beden eğitimi öğretmenlerinin iş tatmini ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin çeşitli faktörler açısından incelenmesi. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(3), 259-271.

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*, 11(4), 1-26.

Tsigilis, N., Zachopoulou, E., & Grammatikopoulos, V. (2006). Job satisfaction and burnout among Greek early educators: a comparison between public and private sector employees. *Educational Research and Review*, 1, 256-261.

Watt, M.G.H., & Richardson, P.W. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Insruction,* 18, 408-428.

Yıldız, N., Yolsal, N., Ay, P. ve Kıyan, A. (2003). İstanbul tıp fakültesinde çalışan hekimlerde iş doyumu. *İstanbul Tıp Fakültesi Mecmuası,* 66(1), 34-41.

Zimmermann, L., Unterbrink, T., Pfeifer, R., Wirsching, M., Rose, U., et al. (2012). Mental health and patterns of work-related coping behaviour in a German sample of student teachers: a cross-sectional study. *International Archives of Occupational & Environmental Health*, 85(8), 865-876.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2014 Cilt:3 Sayı:2 Makale No: 10 ISSN: 2146-9199

11. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YAŞADIKLARI ÇEVREYE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Ebru Işık
Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü
Biyoloji Eğitimi, Balıkesir
ebruisik-@hotmail.com

Yrd. Doç. Dr. Gülcan Çetin
Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi
Biyoloji Eğitimi, Balıkesir
gulcan_cetin@hotmail.com

Özet

Bu çalışmanın amacı, 11. sınıf öğrencilerinin yaşadıkları çevreye ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Bu çalışma; 2011-2012 eğitim-öğretim yılı güz döneminde İstanbul ilinde bulunan bir Anadolu Lisesi'nde öğrenim gören 27 on birinci sınıf öğrencisi ile yapılan pilot çalışmayı kapsamaktadır. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış olup, öğrencilerin yaşadıkları çevreye ilişkin görüşleri çizme ve yazma tekniği ile belirlenmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak Öğrencilerin Yaşadıkları Çevreye İlişkin Çizme ve Yazma Anketi kullanılmıştır. Veriler, betimsel ve içerik analizi teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin açıklama ve çizim bulgularının birbirini desteklediği gözlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Çevre, çevre eğitimi, çizme-yazma tekniği, orta öğretim.

11TH GRADE STUDENTS' VIEWS ABOUT THE ENVIRONMENT THEY LIVE IN

Abstract

The aim of this study is to determine the views of 11th grade students about the environment they live in. This study includes a pilot study done with 27 eleventh grade students studying in an Anatolian High School in İstanbul in the fall term of 2011-2012 academic years. The study used a qualitative research method. The views of the students about the environment they live in were determined using drawing and writing technique. 'Questionnaire of Drawing and Writing about the Environment Students Live in' was used as data collecting tool. Data were analyzed using descriptive and content analysis techniques. The results revealed that the findings of the students' explanations and drawings are supported each other.

Key Words: Environment, environmental education, drawing-writing technique, secondary education.

GİRİŞ

Bütün canlılar birbirleriyle ve cansız varlıklarla aynı ortamda yaşar. Çevre adını verdiğimiz bu yapı çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Çevre; bir canlının yaşam ortamı (Çabuk & Karacaoğlu, 2003); organizmanın var olduğu ortam ya da şartlar (Öğün, 2010); canlıların içinde bulunduğu ve hayatsal faaliyetlerini sürdürdüğü ortam (Uzun, 2007); bir canlının veya canlı topluluğunun yaşamı boyunca etkilendiği canlı cansız bütün faktörler (Kaya, Akıllı, & Sezek, 2009); canlıların yaşamsal bağla bağlı oldukları, etkiledikleri ve aynı zamanda çeşitli yollardan etkilendikleri alan (Güney, 2003) bu tanımlamalara örnek olarak verilebilir. 2872 sayılı Çevre Kanunu'na göre ise çevre 'canlıların yaşamları boyunca ilişkilerini sürdürdükleri ve karşılıklı olarak etkileşim içinde bulundukları biyolojik, fiziksel, sosyal, ekonomik ve kültürel ortam' şeklinde tanımlanmıştır.

Oldukça geniş bir kavram olan çevrenin bütün canlı ve cansız faktörleri birbirini doğrudan ya da dolaylı etkiler. Bu etkileşim içinde en önemli faktörlerden biri olan insan çevreyi en çok etkileyen canlıdır. Tüketen ve bu tüketimin sorumluluğunu almayan insan maalesef çevreye en büyük tahribatı yapan ve bundan en fazla zarar görecek olan grubu oluşturmaktadır (Güler, 2009; Kahyaoğlu, 2009). İçinde bulunduğumuz yüzyılın en büyük küresel sorunlarından biri çevre sorunlarıdır. Çevre sorunlarının çözümü bireyden başlayıp bütün insanlığa

yönelik olmalıdır (Erten, 2005). Bunu sağlamanın en temel yolu ise kuşkusuz çevre eğitimidir (Alım, 2006; Atasoy & Ertürk, 2008; Erol & Gezer, 2006). Çevre eğitimi bireye çevre bilinci kazandırmaya yönelik ve bireyi sisteme dahil edecek şekilde olursa çevreyi koruma bilincine sahip bireyler yetiştirilmiş olunur (Kahyaoğlu, Daban, & Yangın, 2008). Çevre kavramının doğru anlaşılması çevreyi koruma bilinci oluşturulmasında önemli bir faktördür.

Yenilenen eğitim anlayışıyla beraber öğrenci merkezli eğitim anlayışına geçilmiş ve her dersin öğretim programı buna göre düzenlenmiştir. Bununla paralel olarak yeni yaklaşımlara uygun öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması benimsenmiştir. Kavram haritaları, anket, karikatür, görüşme, kelime ilişkilendirme, eleştirel okuma, çizme-yazma gibi alternatif teknikler öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal kavrama, düşünce ve tutumlarını ortaya çıkarmak için kullanılmaktadır (Bahar ve diğ., 2008; White & Gunstone, 1998; Ersoy & Türkkan, 2010; Özensoy, 2012). Bu tekniklerden çizme-yazma tekniği; bireyin öğrendiklerinin derinlemesine anlaşılması, gizli kalmış olan duygu, düşünce ve tutumların ortaya çıkarılması açısından önemlidir (Pridmore & Bendelow, 1995; White & Gunstone, 1998). Çizme-yazma tekniği çok yönlü veriler elde edilmesi, zaman açısından kullanışlı olması, anlaşılması ve uygulanmasının kolay olması, her yaş grubu öğrenciye kolayca uygulanan eğlenceli bir teknik olması sebebiyle tercih edilmektedir (Atasoy ve diğ., 2007; Backett-Milburn & McKie, 1999).

Çizme-yazma tekniği ile ilgili literatür incelendiğinde çeşitli alan ve konularda kullanıldığı gözlenmiştir. Yapılan çalışmalardan bazıları; pasif içicilik (Woods ve diğ., 2005); mutluluk ve üzüntü (Jolley ve diğ., 2004); şiddet (Yurtal & Artut, 2008); mikrop (Saka & Ayas, 2002); sağlık (Çetin ve diğ., 2013); hastalık, sağlık (Piko & Bak, 2006); sağlıklı okul (Macgregor ve diğ., 1998); sağlık eğitimi (Backett-Milburn & McKie, 1999); internet (Ersoy & Türkan, 2009) konularında yapılmıştır. Ayrıca çizme-yazma tekniği bazı araştırıcılar tarafından ders işlenişi sonrasında uygulanmış ve bu teknik yardımıyla bireylerin öğrenmelerinin kalıcılığı, yanlış ve eksik öğrenmeleri tespit edilmiştir. Bu çalışmalara örnek olarak; newton kanunları (Uzunkavak, 2009a), iş (Uzunkavak, 2009b), kalp (Bahar ve diğ., 2008), kimyasal tepkimeler ve gazlar (Atasoy ve diğ., 2007), ışık (Kara ve diğ., 2008), hücre (Yörek, 2007) verilebilir.

Yapılan çalışmalarda öğrencilerin bakış açılarının algılanması ve sözel ifadelerle açıklanamayacak verilerin çizim yoluyla toplanması sağlanmıştır. Çizme-yazma tekniği ile ilgili çevre konularında da çalışmalar yapılmıştır; hava kirliliği (Pluhar ve diğ., 2009); su döngüsü, çevre (Dove ve diğ., 1999); çevre (Taşkın & Şahin, 2008). Yapılan çalışmalar çevre sorunlarının lokal olarak ele alınamayacak kadar önemli olduğunu göstermektedir. Bu sorunlara çözüm bulmak her konuda olduğu gibi iyi eğitilmiş, bilişsel ve duyuşsal olarak çevreyi koruma konusunda donanımlı bireyler ile mümkündür. 11. sınıf öğrencilerinin yaşadıkları çevreye ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla çizme yazma tekniği kullanılarak yapılan bu çalışma öğrencilerin yaşadıkları çevreyi nasıl algıladıklarını göstermesi açısından önem taşımaktadır.

YÖNTEM

Bu çalışma pilot çalışmadır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2006).

Çalışma Grubu

Çalışma grubu, 2011–2012 eğitim-öğretim yılı güz döneminde İstanbul'a bağlı bir Anadolu Lisesi'nde öğrenim gören 27 (15 kız; 12 erkek) on birinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışma grubu, amaçlı örneklem metotlarından elverişli örneklem metoduna göre seçilmiştir (Büyüköztürk ve diğ., 2013).

Veri Toplama ve Veri Analizi

Bu çalışmada öğrencilerin yaşadıkları çevre hakkındaki düşüncelerini ortaya çıkarmak amacı ile çizme-yazma tekniği kullanılmıştır. Öğrencilerin çevre konusundaki görüşleri araştırmacılar tarafından geliştirilen 'Öğrencilerin Yaşadıkları Çevreye İlişkin Çizme ve Yazma Anketi' ile alınmıştır. Çizme ve yazma anketinde kişisel bilgiler bölümü bulunmaktadır ve anket çoktan seçmeli bir soru, çizim ve açıklama içeren ikişer soru olmak üzere toplam beş sorudan oluşmaktadır. Anketin geçerliliği için üçü Biyoloji eğitimi, biri Bilgisayar eğitiminde olmak üzere dört uzmanla görüşülmüştür. Ayrıca, ortaöğretim seviyesinde Edebiyat derslerine giren bir öğretmenden yardım alınmış dilbilgisi ve kelime anlamı ile ilgili gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Oluşturulan anket, ortaöğretim seviyesinde öğrenim gören iki öğrenciye okutulmuş ve ankete son şekli verilmiştir.

Araştırmacılar elverişli örneklem metoduna göre uygulama yapacakları kurumu ve çalışma grubunu belirlemişlerdir. Uygulama için öğrencilere hazırlanmış olan 'Öğrencilerin Yaşadıkları Çevreye İlişkin Çizme Ve Yazma Anketi' dağıtılmıştır. Çizme-yazma tekniği hakkında öğrencilere birinci araştırmacı tarafından kısa bilgi verilmiştir.

Çizme yazma tekniği kullanılarak elde edilen veriler; betimsel ve içerik analizi yöntemlerine göre analiz edilmiştir. "İçerik analizinde temel amaç, verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bunun için de birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır" (Yıldırım & Şimşek, 2006: 227). İçerik analizi ile tanımlanan veriler birbirine benzer tema ve alt temalar altında bir araya getirilerek düzenlenmiş ve yorumlanmıştır. Veriler analiz edilirken önce her öğrencinin cevap kağıdı 1-27'ye kadar numaralandırılmıştır. Öğrencilerin yaşadıkları çevreye ilişkin açıklamaları ve çizimleri ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Öğrencilerin yaşadıkları çevreye ilişkin açıklama ve çizimleri belirli tema ve alt temalara ayrılmış ve bu verilerin frekans değerleri belirlenerek tablo halinde sunulmuştur. Ayrıca, metin içinde öğrencilerin yaşadıkları çevreyle ilgili ilginç açıklama ve çizimleri de öğrenci numarası belirtilip aynen alıntı yapılarak verilmiştir.

Yapılan bu çalışmada, hem öğrenci açıklamaları hem de öğrenci çizimleriyle ilgili oluşturulan tema ve alt tema kategorilerinin iç tutarlılığı makale yazarları tarafından sağlanmıştır.

BULGULAR

Anketin kişisel bilgiler bölümünde öğrencilere bazı sorular yöneltilmiştir. Bunlardan elde edilen bulgular Tablo 1'de özetlenmiştir.

Tablo 1: Öğrencilerin Kişisel Bilgileri

Yaş	f	Yaşanılan Semt	f	Eğitim Düzeyi	Anne f	Baba f	Ortalama Aylık Gelir	f
15 yaş	1	Üsküdar	16	Okuryazar	1	-	1000-2500	15
16 yaş	17	Beykoz	4	İlkokul	9	5	2500-4000	8
17 yaş	7	Ümraniye	3	Ortaokul	4	5	4000-5500	1
Boş	2	Ataşehir	1	Lise	11	11	Boş	3
		Kadıköy	1	Üniversite	2	6		
		Çekmeköy	1					
		Sancaktepe	1					

Açıklama ve Çizim Bulguları

Ankette Soru 1: 'Şu an içinde yaşadığınız çevre (yer) nasıl bir yerdir? Aşağıdaki kutucuklardan sadece bir tanesini işaretleyiniz.' şeklinde olup, seçenekler Çok Kirli, Kirli, Ne Kirli Ne Temiz, Temiz, Çok Temiz olarak verilmiştir. Öğrencilerin Soru 1'e verdiği cevaplara ait bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Öğrencilerin Soru 1 ile İlgili Cevaplarına Ait Frekanslar

	f
Çok Kirli	-
Kirli	3
Ne Kirli Ne Temiz	14
Temiz	9
Çok Temiz	1
Toplam	27

Tablo 2'ye göre, öğrenciler yaşadıkları yerle ilgili olarak en fazla 'Ne kirli ne temiz' seçeneğini, daha sonra ise 'Temiz' seçeneğini işaretlemişlerdir. Sonuç olarak, öğrencilerin çoğu yaşadıkları yeri orta derecede temiz ya da temiz bulmaktadırlar.

Öğrencilere Soru 2'de 'Yaşadığınız çevreyi bu şekilde tanımlamanızın nedeni/nedenleri nelerdir? Açıklayınız.' denilmiştir. Öğrencilerin Soru 2 ile ilgili açıklamalarına ait bulgular Tablo 3'de verilmiştir. Öğrenci açıklamaları 3 ana tema altında toplanmıştır: Belediye, insan ve diğer.

Tablo 3: Öğrencilerin Soru 2 ile İlgili Açıklamalarına Ait Tema ve Alt Tema Frekansları

Tema	Alt Tema	Kirli (f)	Ne Kirli Ne Temiz (f)	Temiz (f)	Çok Temiz (f)
Belediye	Çöp kutuları yetersiz.	1	1		
	Belediye görevlileri sokakları düzenli temizlemiyor.	1			
	Ağaçlandırma ve parklar mevcut bunlar mutlu ediyor.	1			
	Belediye temizlik yapıyor ama yeterli değil.		2		
	Sokakları süpüren görevliler yok.		1		
	Ağaçlar bakımsız.		1		
	Temizlik bütüne yayılmıyor.		1		
	Haftanın belirli günleri çöpçü geliyor.		1		
	Çöp kutusu var.		1		
	Düzenli bakım yapılıyor.		1		
	Belediye iyi çalışıyor.			5	
	Yaşadığım yer ağaçlık hava temiz.			3	
	İki günde bir çöp arabası geçer.			1	
	Her sabah sokaklar temizleniyor.				1
	Düzenli olarak çöpler toplanıyor.				1
İnsan	Çöplerini çöp kutusu yerine kapı önüne koyanlar var.	2			
	Ülkemizde temiz çevre bilinci yok.	1			
	Yaşadığım çevre beton yığını.	1			
	Dışarıda yedikleri ve içtiklerinin çöplerini yere atanlar var.	1			
	Yakıtlar filtre kullanılarak yakılmalı.	1			
	Çöpler çöp kutusu dışında farklı yerlere atılıyor.		5		
	Çöplerin dağılması sonucu oluşan görüntü kirliliği ve pis koku.		3		
	Bazı insanlar yere çöp atıyor bazıları çöp kutusuna.		3		
	Semt olarak temiz ama mahalle mahalle farklılık gösterebiliyor.		2		
	İnsanlar çevreye karşı duyarsız.		1		
	Taşıtlardan havaya egzoz dumanları yayılıyor.		1		
	Çöp toplama günleri dışında dışarı çöp atılıyor.		1		
	Çevreyi kirlettiğimiz için temiz sayılmaz.		1		
	Her sabah temizlenmesine rağmen kirletiyorlar.		1		
	Çöp toplama günleri temiz diğer günler kirli oluyor.		1		
	Yerlerde fazla olmasa da çöp var.		1		
	Çevremizde yaşayan insanlar ve kendimiz için temiz tutmaya çalışıyoruz.		1		
	Yerlere çöp atan yok herkes çöp kutusuna atıyor.			3	
	Çevrem temiz.			2	
	Mahalle olarak duyarlıyız.			2	
	Herkes kendi kapısını temizliyor.			1	
	Çevremizde yaşayan insanların temizlik bilincinde olması.				1
	Ağaçlar kesilmiyor.				1
Diğer	Yaşadığım yerde kedi var. Akrep, fare, böcek olmuyor.			1	

Tablo 3'e göre, 'Temiz' seçeneğini işaretleyen öğrenciler Soru 2'de yaşadıkları çevreyi bu şekilde tanımlarken; belediye, ağaç, çöp kutusu, mahalle, çevre kavramlarını; 'Ne Kirli Ne Temiz' seçeneğini işaretleyen öğrenciler ise, çöp kutusu, belediye, görüntü kirliliği, mahalle, duyarsız kavramlarını kullanmışlardır. Soru 2'ye verilen cevaplara örnek olarak şunlar verilebilir:
"Yaşadığım çevre artık beton yığınına dönüşmüş bir haldedir." (Kirli) Ö24
"Her sabah çöpçülerin temizlemesine rağmen komşular o sokağı kirletmeyi başarıyorlar." (Ne Kirli Ne Temiz) Ö20
"Yaşadığım yerde yerlerde çöp görmüyorum." (Temiz) Ö7
"Ağaçlık kesimlerimizi korumaya yönelik tedbirlerin alınması." (Çok Temiz) Ö19
Öğrencilerin Soru 2'ye verdiği en ilginç cevap olarak ise, "Yaşadığım yerde kedi var. Akrep, fare, böcek olmuyor." (Temiz) Ö2 örneği verilebilir.
Öğrencilere Soru 3'te; 'Yaşadığınız çevreyi (yeri) tanımlayan bir çizim yapınız.' denilmiştir. Öğrencilerin Soru 3 ile ilgili çizimlerine ait bulgular Tablo 4'de verilmiştir. Öğrenci çizimleri 3 ana tema altında incelenmiştir: Belediye, insan ve diğer.

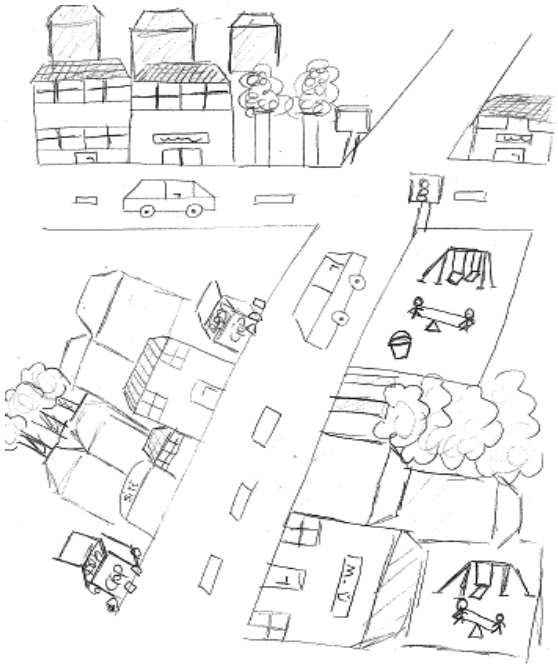
Tablo 4: Öğrencilerin Soru 3 ile İlgili Çizimlerine Ait Tema ve Alt Tema Frekansları

Tema	Alt Tema	Kirli (f)	Ne Kirli Ne Temiz (f)	Temiz (f)	Çok Temiz (f)
Belediye	Çöp kutusu	3	11	5	1
	Yerlere çöp atmayınız tabelası	1	1		
	Park	1	4	2	1
	Trafik lambası		1	1	
	Bank		1	1	
	Yerleri süpüren görevli			1	1
	Çimlere basmayınız tabelası			1	
	Çöp toplama kamyonu				1
İnsan	Elindeki çöpü yere atan insan figürü	1			
	Asık yüzlü insan figürü	1	1		
	Bankta uzanmış içki içen insan figürü	1			
	Evinin balkonundan sokağa çöp atan insanlar		1		
	Çekirdek yiyip kabuklarını yere atan insanlar		1		
	Elinde sigara olan insan		1		
	Seksek oynayan çocuk		1		
	Gülen yüzlü insan figürü		1	1	1
	Çöpünü çöp kutusuna atan insan figürü			1	1
	Top oynayan çocuklar			1	
Diğer	Bulut-güneş-dağ-ağaç gibi doğa figürleri	4	11	11	
	Yol	3	8	6	1
	Bacasından duman çıkan bir ev	1			
	Kapısının önünde çöp olan bir ev	1	5		
	Bina (Ev-okul-cami vb.)		8	8	1
	Arabalar		6	1	
	Yerlerde çöpler		5		
	Hayvan figürü (Böcek-köpek vb.)		1		
	Ağaç				1

Tablo 4'e göre, 'Temiz' seçeneğini işaretleyen öğrenciler Soru 3 için çizim yaparken en çok çöp kutusu, ağaç, bina, park, yol, gülen insan, bulut-güneş-dağ gibi doğa figürlerini; 'Ne Kirli Ne Temiz' seçeneğini işaretleyen öğrenciler ise, bina, insan, araba, park, çöp kutusu, çöp, yol, ağaç-bulut-güneş-dağ gibi doğa figürlerini kullanmışlardır. Aşağıda Figür 1 ve Figür 2'de öğrencilerin Soru 3 için yaptıkları çizimlere iki örnek sunulmuştur.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2014 Cilt:3 Sayı:2 Makale No: 10 ISSN: 2146-9199

Figür 1: (Temiz) Ö4'e Ait Cevap Kağıdı



Figür 2: (Ne Kirli Ne Temiz) Ö13'e Ait Cevap Kağıdı

Öğrencilere Soru 4'de 'Sizce bu çevrenin daha temiz olması için neler yapılmalıdır? Düşüncelerinizi açıklayınız.' denilmiştir. Öğrencilerin Soru 4 ile ilgili açıklamalarına ait bulgular Tablo 5'de verilmiştir. Öğrenci açıklamaları 2 ana tema altında toplanmıştır: Belediye ve insan.

Tablo 5: Öğrencilerin Soru 4 ile İlgili Açıklamalarına Ait Tema ve Alt Tema Frekansları

Tema	Alt Tema	Kirli (f)	Ne Kirli Ne Temiz (f)	Temiz (f)	Çok Temiz (f)
Belediye	Temizlik görevlileri işlerini aksatmamalı.	1			
	Adım başı çöp kutusu konulabilir.	1			
	Nefes alabilecek yeşil alanlar oluşturulmalı.	1			
	Halka temiz çevre bilinci için seminerler verilebilir.	1			
	Çöp kutuları fazlalaştırılmalı.		7		
	Çöpler daha sık ve düzenli toplanabilir.		5		
	Ağaçlar arttırılmalı.		4		
	Belediye temizlik görevlilerinin sayısını ve denetimleri arttırılmalı.		3		
	Eski binalar yerine toplu yaşam alanları yapılmalı.		2		
	Düzenli ilaçlamalar yapılması.		1		
	Kedi ve köpekler için özel ortamlar oluşturulmalı.		1		
	Alt yapı hizmetleri de düzenlenmeli.		1		
	Çöp kutularının sayısı arttırılmalı.			3	
	Çöp türüne göre ayrı çöp kutuları olmalı.			3	
	Fabrika bacalarına ve arabalara filtre takılmalı.			3	
	Belediyeler düzenli çalışmalı.			3	
	Çöplerin hangi günler toplanacağı duyurulmalı.			1	
	Belediye temizlik görevlilerinin sayısı arttırılmalı.			1	

	Sokaklar bol suyla yıkanmalı.			1	
	Çöplerin her gün toplanması.				1
	Her apartmanın, evin önüne çöp kutusu konulması.				1
	Ağaçlanmanın arttırılması.				1
	Eski binalar yapılandırılmalı.				1
	Park alanlarının kum yerine süngerle kaplanması.				1
İnsan	Çöpler sokaklara değil çöp kutularına atılmalı.	3			
	Bacalara ve arabalara filtre takılmalı.	2			
	İnsanlar bilinçli olmalı.		9		
	Görsel ve işitsel iletişim araçlarında çevre kirliliğine dikkat çekilmeli.		4		
	Herkes yaşadığı yeri temiz tutmalı.		4		
	Çevrenin temizliği kişilerin eğitimiyle olur.		3		
	Belediyenin bıraktığı çöp kutuları kullanılmalı.		3		
	Toplumun bu konuda ne düşündüğü öğrenilmeli.		2		
	Kirletenler uyarılmalı.		2		
	Cam-kağıt-plastik atıklar ayrı kutulara atılmalı.		1		
	Ürün kutuları üzerindeki talimatlara dikkat edilmeli.		1		
	İnsanlar bilinçli olup çöplerini çöp kutularına atmalı.			7	
	Çevreyi temiz tutmamız gerekir.			3	
	Çiçeklerin koparılmaması ve daha çok ağaç dikilmesi.			2	
	Gürültü kirliliği olmaması için boş yere kornaya basılmamalı.			1	
	İnsanlar uyarılmalı gerekirse yetkili yerlere şikayet edilmeli.			1	

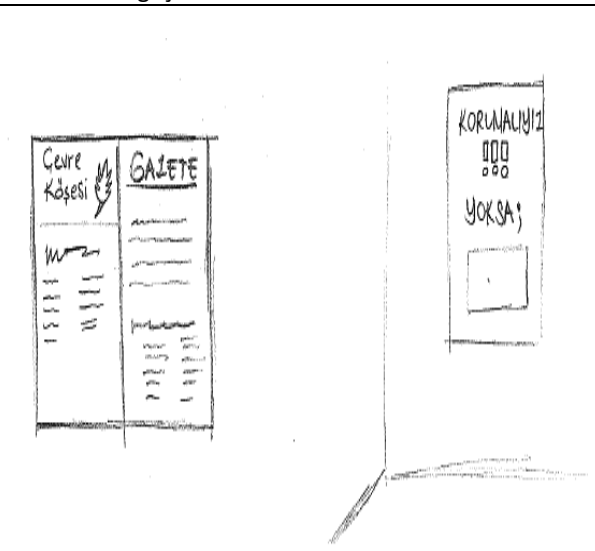
Tablo 5'e göre, 'Temiz' seçeneğini işaretleyen öğrenciler Soru 4'e yanıt verirken; belediye, ağaç, çöp kutusu, filtre, çevre, bilinçli olma kavramlarını; 'Ne Kirli Ne Temiz' seçeneğini işaretleyen öğrenciler ise çöp kutusu, ağaç, belediye, bina, bilinçli olma, iletişim araçları, eğitim kavramlarını kullanmışlardır. Soru 4'e verilen cevaplara örnek olarak şunlar verilebilir:
"Temizlik görevlileri işlerini aksatmamalı." (Kirli) Ö10
"İnsanların bu konuda bilinçlendirilmesi gerekir." (Ne Kirli Ne Temiz) Ö5
"Çöplerin ve sokakların temizliğinden sorumlu olan kişilerinde düzenli ve verimli çalışmasını sağlamalıyız." (Temiz) Ö4
"Eski binaların yapılandırılıp daha temiz ve güzel görünmesinin sağlanması." (Çok Temiz) Ö19 verilebilir.
Öğrencilerin Soru 4'e verdiği en ilginç cevap olarak ise, "Ürün kutuları üzerindeki talimatlara dikkat edilmeli." (Ne Kirli Ne Temiz) Ö9 örneği verilebilir.
Öğrencilere Soru 5'de 'Sizce bu çevrenin daha temiz olması için neler yapılmalıdır? Düşüncelerinizi çizimle gösteriniz.' denilmiştir. Öğrencilerin Soru 5 ile ilgili çizimlerine ait bulgular Tablo 6'da verilmiştir. Öğrenci çizimleri 3 ana tema altında toplanmıştır: Belediye, insan ve diğer.

Tablo 6'ya göre, 'Temiz' seçeneğini işaretleyen öğrenciler Soru 5 için çizim yaparken en çok çöp kutusu, bina, yol, çöp kamyonu, uyarı levhaları, ağaç-bulut-güneş-dağ gibi doğa figürlerini; 'Ne Kirli Ne Temiz' seçeneğini işaretleyen öğrenciler ise, çöp kutusu, park, yol, bina, çöp kamyonu, belediye görevlisi, gülen yüzlü insan, ağaç-bulut-güneş-dağ gibi doğa figürlerini kullanmışlardır. Aşağıda Figür 3 ve Figür 4'de öğrencilerin Soru 5 için yaptıkları çizimlere iki örnek sunulmuştur.

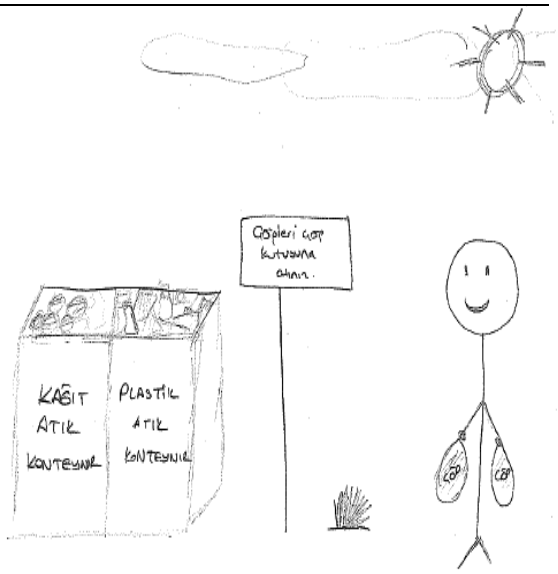
Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2014 Cilt:3 Sayı:2 Makale No: 10 ISSN: 2146-9199

Tablo 6: Öğrencilerin Soru 5 ile İlgili Çizimlerine Ait Tema ve Alt Tema Frekansları

Tema	Alt Tema	Kirli (f)	Ne Kirli Ne Temiz (f)	Temiz (f)	Çok Temiz (f)
Belediye	Yerlere çöp atmayınız tabelası	1			
	Park	1	4	1	1
	Çöp kutusu	1	12	1	1
	Plastik, kağıt ve cam atık kutusu	1	1	2	
	Çevreyi temiz tutalım tabelası	1			
	Yerleri süpüren temizlik görevlisi	1	5		
	Çöp toplama kamyonu		3	2	
	Trafik lambası		2	1	
	Sokak lambası		1		
	Çöpleri çöp kutusuna atınız tabelası			2	
İnsan	Gülen yüzlü insan figürü	2	7		
	İnsan		1		
	Çöpünü çöp kutusuna atan insan			3	
Diğer	Bulut-güneş-dağ-ağaç gibi doğa figürleri	4	10	7	
	Yol	3	8	3	
	Bina (Ev-okul-cami vb.)	2	9	4	1
	Arabalar		2		
	Gazete-afiş		2		
	Hayvan figürü (Böcek-köpek vb.)		1		
	Soba yerine doğalgaz çizim			1	
	Ağaç				1



Figür 3: (Ne Kirli Ne Temiz) Ö22'ye Ait Cevap Kağıdı



Figür 4: (Temiz) Ö7'ye Ait Cevap Kağıdı

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışma, ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin yaşadıkları çevreye ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla çizme-yazma tekniği kullanılarak yapılmıştır. Öğrencilere ilk soruda yaşadıkları yeri tarif etmeleri istenmiştir. Öğrenciler yaşadıkları yer için çoğunlukla 'ne kirli ne temiz' ve 'temiz' derken, öğrencilerden hiçbiri yaşadıkları

yer için 'çok kirli' dememiştir. Buradan öğrencilerin yaşadıkları çevreyi orta derecede temiz ya da temiz buldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilere Soru 2'de yaşadıkları çevreyi neden bu şekilde tanımladıklarını açıklamaları istendiğinde; öğrenci cevapları 3 tema altında toplamıştır: Belediye, insan ve diğer. Öğrencilerin bu soru ile ilgili açıklamaları incelendiğinde; belediye teması altında genellikle çöp kutusu, belediye, temizlik görevlileri, çöp arabası, ağaç kavramlarını; insan teması altında çöp kutusu, çevre bilinci, mahalle, çevre, duyarsızlık kavramlarını kullandıkları görülmüştür.

Soru 3'te öğrencilere yaşadığınız çevreyi çiziniz denildiğinde; öğrenci çizimleri 3 tema altında toplanmıştır: Belediye, insan ve diğer. Öğrencilerin belediye teması altında genellikle çöp kutusu, park, uyarı levhaları, yerleri süpüren görevli, bank figürlerini; insan teması altında güler yüzlü insan, yere çöp atan insan, asık suratlı insan figürlerini; diğer teması altında ise yol, bina, araba, çöp, bulut-güneş-dağ-ağaç gibi doğa figürlerini kullandıkları görülmüştür. Öğrenci çizimleri incelendiğinde; Soru 2 ile Soru 3 bulgularının birbiriyle örtüştüğü görülmüştür.

Öğrencilere Soru 4'de yaşadıkları çevrenin daha temiz olması için neler yapılması gerektiği ile ilgili düşüncelerini açıklamaları istendiğinde; öğrenci açıklamaları 2 tema altında toplanmıştır: Belediye ve insan. Öğrencilerin belediye teması altında genellikle çöp kutusu, temizlik görevlileri, ağaç, belediye, filtre kavramlarını; insan teması altında ise çöp kutusu, bilinçli olma, eğitim, belediye, görsel işitsel iletişim araçları, filtre kavramlarını kullandıkları görülmüştür.

Öğrencilere Soru 5'te bu çevrenin daha temiz olması için neler yapılması gerektiğini çizimle ifade etmeleri istenmiştir. Öğrenci çizimleri 3 tema altında toplanmıştır: Belediye, insan ve diğer. Öğrencilerin belediye teması altında çöp kutusu, park, temizlik görevlisi, uyarı levhaları, çöp toplama kamyonu figürlerini; insan teması altında gülen yüzlü insan figürünü; diğer teması altında ise yol, bina, araba, gazete-afiş, bulut-güneş-dağ-ağaç gibi doğa figürlerini kullandıkları görülmüştür. Öğrenci çizimleri incelendiğinde Soru 4 ile Soru 5 bulgularının birbiriyle örtüştüğü belirlenmiştir.

Öğrencilerin tamamına yakını yaşadıkları çevreyi lokal olarak düşünmüş bina, sokak ve mahalle dışında farklı örnekler vermemişlerdir. Sadece bir öğrenci yaşadığı çevreyi ülke olarak değerlendirmiş ve genellemiştir. Öğrencilerin büyük bölümünün açıklama bulgularında çevre kavramını daha çok belediyenin dolayısıyla devletin sorumluluğunda algıladıkları görülmüştür. Buradan öğrencilerin kişisel sorumluluklarının yeterince farkında olmadıkları sonucuna ulaşılabilir. Diğer öğrenciler ise, bireyden başlayıp topluma yayılan bir duyarlılık gerektiğini vurgulamıştır. Eğitim ve bilinçlendirme çalışmalarının yapılması gerektiğini vurgulayan öğrencilerden sadece birkaçı bunun aileden başlaması gerektiğini belirtmiş, geri kalanlar yine belediyenin bu çalışmayı yapması gerektiğini vurgulamıştır.

Günümüzde dünya; küresel ısınma, ozon tabakasının incelmesi, temiz su sıkıntısı, bitki ve hayvan nesillerinin tükenmesi gibi birçok sorunla karşı karşıyadır. Başta çevre kavramı olmak üzere çevre sorunlarının doğru anlaşılması, bu sorunlar için çözüm üretilmesi, çevresine karşı duyarlı ve çevre bilincine sahip olan bireyler yetiştirilmesi, çevreye karşı olan sorumluluğun lokal düzeyden global düzeye çıkarılması ancak çevre eğitimiyle mümkündür. Geleneksel eğitim anlayışının çağdaş yaklaşımlarla değiştiği günümüzde öğrenci merkezli bir sistem benimsenmiştir (Biyoloji Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı). Eğer öğrenciler çevre ile ilgili çalışmalara katılır, projelerle hayatın içinden çözebilecekleri sorunlara dahil edilirse yani öğrencilere birebir yaşantı yoluyla çevre eğitimi verilirse, çevre eğitiminin kalıcılığı ve uygulama alanı daha geniş olacaktır (Atasoy & Ertürk, 2008; Erol & Gezer, 2006). Çevre eğitiminin sadece okullarda değil başta aile olmak üzere kitle iletişim araçları, sivil toplum örgütleri aracılığıyla her kesime verilmesi gerekmektedir (Alım, 2006; Kaya ve diğ., 2009; Kahyaoğlu, 2009).

Not: Bu çalışma 24-26 Nisan 2014 tarihlerinde Antalya'da 21 Ülkenin katılımıyla düzenlenen 5th International Conference on New Trends in Education and Their Implications – ICONTE' de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Alım, M. (2006). Avrupa Birliği üyelik sürecinde Türkiye'de çevre ve ilköğretimde çevre eğitimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 14*(2), 599-616.

Atasoy, B., Kadayıfçı, H., & Akkuş, H. (2007). Öğrencilerin çizimlerinden ve açıklamalarından yaratıcı düşüncelerinin ortaya konulması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 5*(4), 679-700.

Atasoy, E., & Ertürk, H. (2008). İlköğretim öğrencilerinin çevresel tutum ve çevre bilgisi üzerine bir alan araştırması. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(1), 105-122.

Backett-Milburn, K., & McKie, L. (1999). A critical appraisal of the draw and write technique. *Health Educatıon Research Theory & Practice, 14*(3), 387-398.

Bahar, M., Özel, M., Prokop, P., & Uşak, M. (2008). Science student teachers' ideas of the heart. *Journal of Baltic Science Education, 7*(2), 78-85.

Biyoloji dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. 14.03.2014 tarihinde http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx?islem=1&kno=216 adresinden alınmıştır.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* (14.baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Çabuk, B., & Karacaoğlu, C. (2003). Üniversite öğrencilerinin çevre duyarlılıklarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 36*(1-2), 189-198.

Çetin, G., Özarslan, M., Işık, E., & Eser, H. (2013). Students' views about health concept by drawing and writing technique. *Energy Education Science and Technology, Part B, 5*(1), 597-606.

Çevre Kanunu. 14.03.2014 tarihinde http://www.mevzuat.gov.tr/Metin1.Aspx?MevzuatKod=1.5.2872&MevzuatIliski=0&sourceXmlSearch=çevre kanunu&Tur=1&Tertip=5&No=2872 adresinden alınmıştır.

Dove, J. E., Everett, L. A., & Preece, P. F. W. (1999). Exploring a hydrological concept though children's drawings. *International Journal of Science Education, 21*(5), 485-497.

Erol, G. H., & Gezer, K. (2006). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarına çevreye ve çevre sorunlarına yönelik tutumları. *International Journal of Environmental and Science Education, 1*(1), 65-77.

Ersoy, A., & Türkkan B. (2009). Perceptions about Internet in elementary school children's drawings. *Elementary Education Online, 8*(1), 57-73.

Ersoy, A. F., & Türkkan B. (2010). İlköğretim öğrencilerinin çizdikleri karikatürlere yansıttıkları sosyal ve çevresel sorunların incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 35*(156), 96-109.

Erten, S. (2005). Okul öncesi öğretmen adaylarında çevre dostu davranışların araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28*, 91-100.

Güler, T. (2009). Ekoloji temelli bir çevre eğitiminin öğretmenlerin çevre eğitimine karşı görüşlerine etkileri. *Eğitim ve Bilim, 34*(151), 30-43.

Güney, E. (2003) *Çevre ve insan (Toplum doğa ilişkileri).* İstanbul: Çantay Kitabevi.

Jolley, P. R., Fenn, K., & Jones, L. (2004). The development of children's expressive drawing. *British Journal of Developmental Psychology, 22,* 545-567.

Kahyaoğlu, M. (2009). Öğretmen adaylarının fen ve teknoloji dersinde çevresel problemlerin öğretimine yönelik bakış açıları, hazır bulunuşlukları ve öz-yeterliliklerinin belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(17), 28-40.

Kahyaoğlu, M., Daban, Ş., & Yangın, S. (2008). İlköğretim öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutumları. *D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*, 42-52.

Kara, İ., Avcı, D. E., & Çekbaş, Y. (2008). Fen bilgisi öğretmen adaylarının ışık kavramı ile ilgili bilgi düzeylerinin araştırılması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(16), 46-57.

Kaya, E., Akıllı, M., & Sezek, F. (2009). Lise öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının cinsiyet açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(18), 43-54.

Macgregor, A. S. T., Currie, C. E., & Wetton, N. (1998). Eliciting the views of children about health in schools through the use of the draw and write technique. *Health Promotion International, 13*(4), 307-318.

Özensoy, A. U. (2012). Eleştirel okumaya göre düzenlenmiş sosyal bilgiler dersiyle ilgili öğrencilerin görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31*(1), 187-202.

Öğün, M. (2010) *İlköğretim öğrencilerinin çevre ve yeryüzü şekilleri ile ilgili kavramları algılamaları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Piko, B. F., & Bak, J. (2006). Children's perceptions of health and illness: Images and lay concepts in preadolescence. *Health Education Research, Theory and Practice, 21*(5), 643-653.

Pluhar, Z. F., Piko, B. F., Kovacs, S., & Uzzoli, A. (2009). Air pollution is bad for my health: Hungarian children's knowledge of the role of environment in health and disease. *Health & Place, 15,* 239-246.

Pridmore, P., & Bendelow, G. (1995). Images of health: exploring beliefs of children using the 'draw-and-write' technique. *Health Education Journal, 54,* 473–88.

Saka, A., & Ayas, A. (2002) Öğrencilerin "mikrop" kavramı ile ilgili düşüncelerinin yaşlara göre değişimi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 16,* 139-148.

Taşkın, Ö., & Şahin, B. (2008). "Çevre" kavramı ve altı yaş okul öncesi çocuklar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*(1), 1-12.

Uzun, N. (2007). *Ortaöğretim öğrencilerinin çevreye yönelik bilgi ve tutumları üzerine bir çalışma.* Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Uzunkavak, M. (2009a). Öğrencilerin Newton kanunları bilgilerinin yazı ve çizim metoduyla karşılaştırılması. *SDU International Journal of Technologic Sciences, 1*(1), 29-40.

Uzunkavak, M. (2009b). Öğrencilerin iş kavramında pozitiflik-negatiflik ayrımı becerilerinin yazı ve çizim metoduyla ortaya çıkarılması. *SDU International Journal of Technologic Sciences, 1*(2), 10-20.

White, R., & Gunstone, R. (1998). *Probing understanding.* USA: The Falmer Press, 114-150.

Woods, E. S., Springett, J., Porcellato, L., & Dugdill, L. (2005). 'Stop it, it's bad for you and me': Experiences of and views on passive smoking among primary-school children in Liverpol. *Health Education Research, 20*(6), 645-655.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yörek, N. (2007). Öğrenci çizimleri yoluyla 9 ve 11. sınıf öğrencilerinin hücre konusunda kavramsal anlama düzeylerinin belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*, 107-114.

Yurtal, F., & Artut, K. (2008). Çocukların şiddeti algılama biçimlerinin çizdikleri resimlerine yansımaları. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 15*(3), 149-155.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2014 Cilt:3 Sayı:2 Makale No: 11 ISSN: 2146-9199

MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ KİTAP OKUMA ALIŞKANLIKLARI

Doç. Dr. Deniz Beste Çevik Kılıç
Balıkesir Üniversitesi
Necatibey Eğitim Fakültesi
Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü
Müzik Eğitimi Anabilim Dalı
beste@balikesir.edu.tr

Özet

Kitap okumak, çocukluktan itibaren geliştirilmesi gereken bir alışkanlık olup; bireyin kişiliğinin gelişiminde ve düşünme yetisinin kazanmasında önemli rol oynamaktadır. Okuma alışkanlığı, bir toplumun gelişmişlik düzeylerinin bir göstergesidir. Okuma alışkanlığını gerçekleştiremeyen bir toplum istenilen değişimi yakalayamamaktadır. Bireyin, hem kendisini hem de yaşadığı çevreyi algılayabilmesinde ve uyum sağlayabilmesinde okuma alışkanlığının kazanılması yadsınamaz bir gerçektir. Bireylerin okumayı alışkanlık haline getirmeleri, özellikle de, öğretmen adaylarının kitap okumaya ilişkin daha da önem vermeleri beklenmektedir. Böylelikle, öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarının araştırılmasının önemi ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda, müzik öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin düşüncelerinin araştırılması amaçlanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Müzik Öğretmeni Adayı, Kitap Okumak, Kitap Okuma Alışkanlığı.

MUSIC TEACHERS READING HABITS OF CANDIDATE

Abstract

Reading books is a habit that needs to be developed from childhood and thinking skills in the development of an individual's personality plays an important role in the win. Reading habit is an indicator of a society's level of development. A society that does not realize the habit of reading can not capture the desired change. Individual, its ability to detect both himself and his living environment and its ability to adapt to the habit of reading is an undeniable fact. Individuals make a habit of reading, especially of prospective teachers on reading are expected to give more importance. Thus, the importance of the investigation of the reading habits of teachers is emerging. In this context, music teachers on the reading habits of thought aimed to investigate.

Key Words: Teachers of Music, Reading, Reading Habits.

GİRİŞ

Çağımızda, bilimsel, toplumsal ve teknolojik alanlardaki hızlı gelişmeler ve yenilikler bireylerin yaşantılarını etkilemektedir. Bu sürekli değişim ve gelişim içinde hayata uyum sağlayabilmek için, bireylerin bu yenilikleri takip etmeleri, bilgilerini tazelemeleri önem taşımaktadır. Bilgiye en hızlı ulaşabilmenin yolu okumaktan geçmektedir (Kanade&Chudamani, 2006). Yaratıcı, çağdaş, eleştirel düşünebilen ve üretken bireylerden oluşan bir toplum olabilmek okuma bilinci aşılanan bireylerle mümkündür (Gömleksiz, 2004; Kurulgan ve Çekerol, 2008).

Bireyin doğduğu andan itibaren en kolay ve en etkili öğrenme yolu okumaktır. “Okuma, yalnızca öğrencilerin değil, herkesin geniş bir bilgi evrenine açılması, düşünce ve duyarlılığını geliştirmesi, toplumla sağlıklı bir iletişime girmesi için başvurması gereken etkili bir öğrenme aracıdır” (Sever, 1997). Okumak, “bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla, yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir” (Demirel, 2006, s.50).

Okuma alışkanlığının bir ömür boyu olabilmesi, yani yaşam boyu devam edebilmesi için bu alışkanlığın erken yaşlarda kazanılması gerekmektedir (Coşkun 2003; Duros&Papadopoulos, 2009). Çünkü kitap okuyan bireyin düşünme becerisi gelişir, kişisel kazanımlar elde eder, farklı tecrübeler kazanır, ufku genişler, yeni fikirler üretir. Bireylerin, okuma alışkanlığı kazanmasında iki kurumun önemli görevleri vardır. Biri aile, diğeri ise kütüphanelerin de bulunduğu eğitim kurumlarıdır (Odabaş vd., 2008). Bununla birlikte, literatürde yer alan araştırmalarda, bireyin okuma alışkanlığı kazanmasında; aile, öğretmen ve çevrenin teşvik etmesinin önemli rol oynadığı üzerinde durulmaktadır (Applegate&Applegate, 2004; Özbay, 2005; Myette, 2006; Benevides&Peterson, 2010; Daisey, 2010)..

Bu bağlamda, üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının durumunu daha iyi öğrenebilmek yararlı olacaktır. Literatürde yapılan çalışmalara baktığımızda, toplumun okuma alışkanlıklarının oldukça az olduğu gözlenmektedir (Esgin ve Karadağ, 2000; Applegate&Applegate, 2004; Tel vd., 2007; Aslantürk ve Saracaloğlu, 2010). Oysaki öğretmen adayları, meslek yaşantıları süresince öğrencilerine kitap okuma alışkanlığı kazandırmakta önemli rol oynayabilirler. Görülmektedir ki, bu çalışmalar, öğretmen adaylarının okuma alışkanlıklarının incelenmesi gerektiğinin ne denli önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, araştırmada, müzik öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarının belirlenmesi önem taşımaktadır.

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören 120 öğrenci (64 bayan, 56 erkek) oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada, araştırmacı tarafından geliştirilen sekiz sorudan oluşan anket kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan sorular, geçerlik çalışması için alanın uzmanlarının görüşlerine sunulmuştur. Daha sonra uzmanların önerileri doğrultusunda gerekli olan yerlerin düzeltilmesi yapılarak ankete son şekil verilmiştir.

Verilerin Analizi

Anketlerin değerlendirilmesinde, frekans ve yüzdeleme ile elde edilen veriler kullanılarak sonuca gidilmiştir. Elde edilen yazılı verilerin analizinde nitel veri analizi teknikleri kullanılmış, nitel araştırma yöntemlerinden ise içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi ile elde edilen kodlamalar belli kategoriler halinde birleştirilerek sınıflandırılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, anket formunda yer alan soruların yüzde ve frekans değerleri hesaplanarak sonuca ulaşılmış ve öğretmen adaylarının verdikleri yanıtlar değerlendirilmiştir.

Tablo 1: Öğrencilerin Kitap Okumayı Sevme Durumlarına İlişkin Düşünceleri

Seçenekler	**f**	**%**
Tamamen	19	15.8
Büyük Ölçüde	33	27.5
Kısmen	40	33.3
Çok Az	19	15.8
Hiç	9	7.5
Toplam	**120**	**100**

Tablo 1'de görüldüğü gibi, öğrencilerin 0.33'ü kitap okumayı "kısmen" sevdiklerini, 0.28'i "büyük ölçüde" sevdiklerini, 0.16'sının bir kısmı "tamamen", diğer kısmı ise "çok az sevdiklerini, buna ilaveten 0.08'i ise "hiç" sevmediklerini belirtmektedir.

Tablo 2: Öğrencilerin Ne Tür Kitapları Okumayı Sevdiklerine İlişkin Düşünceleri

Seçenekler	**f**	**%**
Müzik Alanı İle İlgili	44	36.7
Biyografi	15	12.5
Tarih	21	17.5
Diğer (Psikoloji, Felsefe)	40	33.3
Toplam	**120**	**100**

Öğrencilerin ne tür kitap okumayı sevdiklerine ilişkin olarak, 0.37'si "müzik alanı ile ilgili"; 0.33'ü "diğer (psikoloji, felsefe)"; 0.18'i "tarih" ile ilgili; 0.13'ü ise "biyografi" üzerine kitapları okumayı sevdiklerini vurgulamaktadır.

Müzik alanı ile ilgili kitapları okumayı sevenler şu sebepleri ileri sürmektedirler:

Faydalar

Bireye müzik hakkında bilgi vererek, kişisel gelişimine yardımcı olur.

Hızlı okumayı geliştirir.
Müzik ile ilgili konularda farklı bakış açısı geliştirir.
Bireyin alanı ile ilgili donanımlı olmasını sağlar.
Müziğin evrensel dünyasına kaliteli gözlem yapabilmesini sağlar.
Müzik alanındaki konularda kültürel gelişimi sağlar.
Gördüğü eğitimin daha ileri seviyelere çıkmasına yardımcı olur.
Müziksel yorum yapabilme yetisi kazanır.
Dinlenilen müziğin kalitesini arttırır.
Mesleğine yönelik birikim ve deneyim kazandırır.
Bireye müzik sevgisi ve özgüven duygusu kazandırır.

Tablo 3: Öğrencilerin Kitap Okumanın Bireye Neler Kazandırdığına İlişkin Düşünceleri

Seçenekler	**f**	**%**
Kültürlü Olmak	49	40.8
Özgüven Duymak	22	18.3
Kelime Hazinesinin Genişlemesi	42	35.0
Hepsi	7	5.8
Toplam	**120**	**100**

Tablo 3'te görüldüğü gibi, kitap okumanın bireye neler kazandırdığına ilişkin olarak; öğretmen adaylarının 0.41'i "kültürlü olmayı" sağladığını; 0.35'i "kelime hazinesini genişlettiğini"; 0.18'i "özgüven duymayı" sağladığını belirtmektedir. Buna ilaveten, öğretmen adaylarının sadece 0.06'sı ise "hepsi" yanıtını vermektedir.

Tablo 4: Öğrencilerin Boş Zamanlarında Kitap Okumalarına İlişkin Düşünceleri

Seçenekler	**f**	**%**
Tamamen	11	9.2
Büyük Ölçüde	30	25.0
Kısmen	59	49.2
Hiç	20	16.7
Toplam	**120**	**100**

Öğrencilerin 0.49'u boş zamanlarında "kısmen"; 0.25'i "büyük ölçüde"; 0.17'si "hiç"; 0.09'u "tamamen" kitap okuduklarını belirtmektedir.

Tablo 5: Öğrencilerin Kitap Okuma Zamanlarına İlişkin Düşünceleri

Seçenekler	**f**	**%**
Her Gün	11	9.2
İki Günde Bir	25	20.8
Haftada Bir	22	18.3
Ayda Bir	49	40.8
Diğer (Değişkenlik)	13	10.8
Toplam	**120**	**100**

Öğrencilerin kitap okuma zamanlarına ilişkin olarak; 0.41'inin "ayda bir" iken; 0.21'inin "iki günde bir" olduğu; 0.18'inin "haftada bir"; 0.09'unun "her gün" olduğu ortaya çıkarılmıştır. Buna ilaveten öğrencilerin 0.11'inin kitap okuma zamanlarının "değişkenlik" taşıdığı görülmektedir.

Tablo 6: Öğrencilerin Okumakta Oldukları Kitabı Bitirme Sürelerine İlişkin Düşünceleri

Seçenekler	**f**	**%**
Aynı Gün	6	5.0
İki Günde	9	7.5
Üç Günde	21	17.5
Bir Hafta İçinde	58	48.3
Diğer (Değişkenlik)	26	21.7
Toplam	**120**	**100**

Tablo 6'da görüldüğü gibi, öğrenciler okumakta oldukları kitabı ne kadar sürede bitirdiklerine ilişkin olarak; 0.48'i "bir hafta içinde"; 0.18'i "üç günde"; 0.08'i "iki günde"; 0.05'i "aynı gün" bitirmektedir. Ayrıca, 0.22'si ise okumakta oldukları kitabı bitirme sürelerinin "değişkenlik" taşıdığını belirtmektedir.

Tablo 7: Öğrencilerin En Son Ne Zaman Kitap Okuduklarına İlişkin Düşünceleri

Seçenekler	**f**	**%**
1-2 Gün İçinde	20	16.7
3-5 Gün İçinde	35	29.2
Bir Hafta İçinde	32	26.7
2-3 hafta içinde	26	21.7
1 ay önce	7	5.8
Toplam	**120**	**100**

Tablo 7'de görüldüğü gibi, öğrencilerin 0.29'u "3-5 gün içinde"; 0.27'si "bir hafta içinde"; 0.22'si "iki-üç hafta içinde"; 0.17'si" 1-2 gün içinde" kitap okuduklarını belirtirken; öğrencilerden 0.06'sı ise "bir ay önce" kitap okuduklarını belirtmektedir.

Tablo 8: Öğrencilere Göre, Kitap Okuma Alışkanlığının Kazanılmasında Hangisinin Daha Ön Planda Olduğuna İlişkin Düşünceleri

Seçenekler	**f**	**%**
Aile	40	33.3
Öğretmenler	18	15.0
Arkadaş Çevresi	20	16.7
Kişinin İlgisi	41	34.2
Diğer	1	0.83
Toplam	**120**	**100**

Öğrencilerin 0.34'üne göre, kitap okuma alışkanlığının kazanılmasında "kişinin ilgisi" önemli iken; 0.33'üne göre, "aile"; 0.17'sine göre "arkadaş çevresi"; 0.15'ine göre ise "öğretmenler" önemlidir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Günümüz çağdaş toplumlarında bireylerin sürekli değişen ve gelişen teknolojik gelişimlere ayak uydurabilen, problemlere ilişkin çözüm yolları bulabilen ve yaratıcı bireyler olması beklenmektedir. Bu açıdan, bireylere okuma alışkanlığının kazandırılması önem taşımaktadır. Çünkü birey ne kadar çok kitap okursa o kadar ufku açılır bu da, kişinin karşılaştığı olaylar karşısında durumları daha iyi değerlendirmesine olanak sağlar.

Okuma alışkanlığı bir yaşam biçimi olmalıdır. Bu, öncelikle ailedeki bireylerin okumaya yönelik ilgileri ile orantılıdır. Okumak sadece boş zamanı değerlendirmek için değil aynı zamanda kişinin kendisinin anlayabilmesinde önem taşımaktadır (Chua, 2008). Bu bağlamda, araştırmada müzik öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin düşüncelerinin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin 0.33'ü kitap okumayı "kısmen" sevdiklerini, 0.28'i "büyük ölçüde" sevdiklerini, 0.16'sının bir kısmı "tamamen", diğer kısmı ise "çok az sevdiklerini, buna ilaveten 0.08'i ise "hiç" sevmediklerini belirtmektedir. Bu bulgu, literatürde yapılan çalışma ile tutarlılık göstermektedir (Arıca, 2008).

Öğrencilerin 0.37'si "müzik alanı ile ilgili"; 0.33'ü "diğer (psikoloji, felsefe)"; 0.18'i "tarih" ile ilgili; 0.13'ü ise "biyografi" üzerine kitapları okumayı sevdiklerini belirtmektedir. Buna ilaveten, öğrenciler müzik alanı ile ilgili kitap okumaya ilişkin olarak; bireyin müziksel alanda gelişmesine, bilgi beceri ve deneyim kazanmasına, müzik sevgisi ve özgüven duygusu kazandırmasına yardımcı olacağı üzerinde durmuştadır. Yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının kitap okumayı tercih ettikleri türlerin başında 0.38'i macera, 0.15'i tarih ve 0.10'u ise biyografi türü gelmektedir (Yılmaz, 2002; Erişkon Cangil, 2008; Yalman vd., 2013).

Kitap okumanın bireye neler kazandırdığına ilişkin olarak; öğretmen adaylarının 0.41'i "kültürlü olmayı" sağladığını; 0.35'i "kelime hazinesini genişlettiğini"; 0.18'i "özgüven duymayı" sağladığını belirtmektedir. Buna ilaveten, öğretmen adaylarının sadece 0.06'sı ise "hepsi" yanıtını vermektedir. Bu çalışmanın bulguları, yapılan bir çalışma ile paralellik göstermektedir (Yalman vd., 2013).

Boş zamanlarında öğrencilerin 0.49'u "kısmen"; 0.25'i "büyük ölçüde"; 0.17'si "hiç" ; 0.09'u "tamamen" kitap okuduklarını belirtmektedir. Bu sonuca göre, öğretmen adaylarının boş zamanlarında okuma alışkanlıklarının yeterli düzeyde olmadığı sonucuna varılabilir. Bu bulgu, çeşitli araştırmalarla da desteklenmektedir (Olson&Gillis, 1983; Andrews, 1992; Saracaloğlu vd., 2007; Yılmaz vd., 2009; Aslantürk ve Saracaloglu, 2010).

Öğrencilerin kitap okuma zamanlarına ilişkin olarak; 0.41'inin "ayda bi"r iken; 0.21'inin "iki günde bir" olduğu; 0.18'inin "haftada bir"; 0.09'unun "her gün" olduğu ortaya çıkarılmıştır. Buna ilaveten; öğrencilerin 0.11'inin kitap okuma zamanlarının değişkenlik taşıdığı görülmektedir. Yapılan bir çalışmada, öğretmen adaylarının yaklaşık %58.3'ü yılda ortalama 0-7 arası kitap okuduğunu; 8-12 arası kitap okuyanların oranı %23.4; 12 ve üstü kitap okuyanların oranı ise %18.3 olduğu ortaya çıkarılmıştır (Arı ve Demir, 2013).

Öğrenciler okumakta oldukları kitabı; 0.48'i "bir hafta içinde"; 0.18'i "üç günde"; 0.08'i "iki günde"; 0.05'i "aynı gün içinde" bitirmektedir. Ayrıca, 0.22'si ise okumakta oldukları kitabı bitirme sürelerinin değişkenlik taşıdığını belirtmektedir. Öğrenciler, en son ne zaman kitap okuduklarına ilişkin olarak; 0.29'u "3-5 gün" içinde; 0.27'si "bir hafta içinde"; 0.22'si "iki-üç hafta içinde"; 0.17'si "1-2 gün içinde" okuduklarını vurgularken; öğrencilerden 0.06'sı ise "bir ay önce" okuduklarını vurgulamaktadır. Bu sonuç, öğretmen adaylarının 0.29'unun yakın zamanda kitap okuduğunu göstermektedir. Yapılan çalışmalarda da, öğretmen adaylarının kitap okumalarına etki eden ve/veya engelleyen etmenleri ortaya çıkaran araştırmalar mevcuttur (Yılmaz, 2009; Arslan vd., 2009). Başka bir araştırmada ise, kişi ne kadar kitap okursa o kadar iyi olacağı belirtilmektedir (Rasinski&Padak, 2011).

Öğrencilerin 0.34'üne göre kitap okuma alışkanlığının kazanılmasında "kişinin ilgisi" önemli iken; 0.33'üne göre, "aile"; 0.17'sine göre "arkadaş çevresi"; 0.15'ine göre ise "öğretmenler" önemlidir. Literatürde yapılan çalışmalarda, öğretmen adaylarının kitap okuma sevgisini aşılamadaki en büyük etkenin %58,18'le kişinin istekli

olması gerektiği, diğer bir etmenin ise anne ve babaları olduğu ortaya çıkarılmıştır (Angeletti vd., 1996; Saracaloğlu vd., 2007; Wilson, 2007; Batur vd., 2010; Arı ve Demir, 2013). Bu bulgular, çalışmada elde edilen bulgularla tutarlılık göstermektedir. Bir diğer araştırmada ise, üniversite öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarında, aile-okul- çevre etkileşiminin erken yaşlarda oluştuğu üzerinde durulmaktadır (Cunningham&Stanovich, 1997).

Çalışmanın sonuçlarına bağlı olarak şu öneriler getirilebilir: Öğretmen adaylarına, okuma alışkanlığının kazandırılabilmesi için lisans eğitimleri boyunca bu konuda bilinçlendirilebilinir. Eğitim fakültelerinin Anabilim Dallarında "Kitap Okuma Alışkanlığı Geliştirme" dersi müfredatta yer alabilir. Öğretmenler, öğrencilerin alanlarıyla ilgili mesleki kitapları daha fazla okumalarına yol gösterebilir. Öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmalarında kitap inceleme ve kitap eleştirisi vb. yönelik ödevler verilebilir.

Not: Bu çalışma 24-26 Nisan 2014 tarihlerinde Antalya'da 21 Ülkenin katılımıyla düzenlenen 5th International Conference on New Trends in Education and Their Implications – ICONTE' de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Andrews, S. V. (1992). Becoming serious writers/readers: Providing encouragement and contexts for learning. Paper presented at the Annual Indiana Teachers Applying Whole Langoage Conference. (Terre Haute, IN, Feb 22, 1992).

Angeletti, N., Hall, C., & Warmac, E. (1996). Improving elementary students' attitudes toward recreational reading. Retrieved from ERIC database.

Applegate, A. J., Applegate, M. D. (2004). The Peter Effect: Reading Habits of Preservice Teachers, the Reading Teacher, 57 (6), 554–563.

Arı, E. ve Demir, M. K. (2013) İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarının değerlendirilmesi. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 1 (1), 116-128.

Arıca, A. F. (2008). Okumayı niye sevmiyoruz? Üniversite öğrencileri ile mülakatlar. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10.

Arslan, Y., Çelik, Z. ve Çelik, E. (2009). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının belirlenmesi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26, 113-124.

Aslantürk, E. ve Saracaloğlu, A. S. (2010). Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının okuma ilgi ve alışkanlıklarının karşılaştırılması. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11 (1), 155–176.

Batur, Z., Gülveren, H., Bek, H. (2010). Öğretmen Adaylarının Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma: Uşak Eğitim Fakültesi Örneği, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 3 (1), 32-49.

Benevides, T., & Peterson, S. S. (2010). Literacy attitudes, habits and achievements of future teachers, Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy, 36 (3).

Chua, S. P. (2008). The Effects of the Sustained Silent Reading Program on Cultivating Students' Habits and Attitudes in Reading Boks for Leisure. Heldref Publication, 81 (4), 180-184.

Coşkun, E. (2003). Çeşitli değişkenlere göre lise öğrencilerinin etkili okuma becerileri ve bazı öneriler**.** TÜBAR-XIII: 101-130.

Cunningham, A.E., Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. Developmental Psychology, 33, 934-945.

Daisey, P. (2010). Secondary Pre-service Teachers Remember Their Favorite Reading Experiences: Insights and Implications for Content Area Instruction, Journal of Adolescent & Adult Literacy, 53 (8), 678–687.

Demirel, Ö. (2006). Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi. Ankara: Pegema Yayıncılık.

Duros, I. & Papadopoulos, C. (2009). Effects of a Book Club Interventıon on Fıfth Graders' Vocabulary, Reading Habit and Attitude. Boston: Boston University School of Education Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Education.

Erişkon Cangil, B. (2008). Okumayı öğretmek-Almanca öğretmen adayı gençlerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları. Gençliğin İzdüşümü, Nilüfer Tapan Armağan Kitabı. Yay. Haz. Nilüfer Kuruyazıcı. İstanbul: Multilingual, 293-313.

Esgin, A., Karadağ, O. (2000). Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları, Popüler Bilim, 25 (175), 19-20.

Gömleksiz, M. N. (2004). Geleceğin öğretmenlerinin kitap okumaya ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi (Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği), Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi, 1 (1), 1–21.

Kanade, Y. G., & Chudamani, K. S. (2006). A discourse on promotion of reading habits in India. The International Information & Library Review, 38, 102-109.

Kurulgan, M., ve Çekerol, G. S. (2008). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları üzerine bir araştırma, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8 (2), 237–258.

Myette, S. (2006). Finding a great read: Book selection strategies for sixth grade silent reading an abstract. United States: Master of Arts in Education, Pacific Lutheran University.

Odabaş, H., Odabaş, Z. Y., Polat, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara Üniversitesi Örneği. Bilgi Dünyası, 9 (2), 431-465.

Olson, M. W., & Gillis, M. (1983). Teaching reading study skills and course content to preservice teachers. Reading World. 23 (2), 124-133.

Özbay, M. (2005). Bir dil becerisi olarak dinleme eğitimi. Ankara: Akçağ Yayınları.

Rasinski, T., & Padak, N. (2011). Who wants to be a (reading) millionaire? The Reading Teacher, 64, 553-555.

Saracaloğlu, A. S., Karasakaloğlu, N. ve Yenice, N. (2007). Öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ile okuma ilgi ve alışkanlıkları arasındaki ilişki, VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu, 27-29 Nisan 2007, Eskişehir, 384–389.

Sever, S. (1997). Türkçe öğretimi ve tam öğrenme. Ankara: Anı Yayıncılık, s. 14.

Tel, M., Ocalan, M., Ramazanoğlu, F., Demirel, E .T. (2007). Bazı sosyo-ekonomik değişkenlere göre Beden eğitimi ve spor bölümü öğrencilerinin okuma alışkanlıkları, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 17 (1), 185-199.

Yalman, M., Özkan, E., Kutluca, T. (2013). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıkları Üzerine Betimsel Bir Araştırma: Dicle Üniversitesi Örneği, Bilgi Dünyası, 14 (2) 291-305.

Yılmaz, B. (2002). Ankara'da ilköğretim öğretmenlerinin okuma ve halk kütüphanesi kullanma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. Türk Kütüphaneciliği, 16 (4), 441-460.

Yılmaz, M. (2009). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı üzerine bir inceleme (Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü örneği), Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3 (37), 144-167.

Yılmaz, B., Köse, E., ve Korkut, S. (2009). Hacettepe üniversitesi ve Bilkent üniversitesi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma, Türk Kütüphaneciliği, 23 (1), 22-51.

Wilson, B. C. (2007). A Newspaper reading habit in college students: Family newspaper literacy pratices K-12 newspaper exposure and civic interest. United States: Tennessee Technological University.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2014 Cilt:3 Sayı:2 Makale No: 12 ISSN: 2146-9199

AKADEMİK ÖZ-YETERLİK: OLUMLU VE OLUMSUZ DUYGULANIMIN YORDAYICI ROLÜ

Psikolojik Danışman Abdullah Yalnız
MEB
abdullahyalniz@gmail.com

Özet

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlikleri ile olumlu ve olumsuz duygulanımları arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma 19 ve 25 yaşları arasındaki 160'ı (%56) kız ve 126'sı (%46) erkek olmak üzere toplam 286 öğrenci ile yürütülmüştür. Katılımcılara Akademik Öz-yeterlik Ölçeği ve Pozitif-Negatif Duygu Ölçeği uygulanmıştır. Araştırmanın değişkenleri arasındaki ilişkileri görmek amacıyla Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu ve adımsal regresyon analizlerine yer verilmiştir. Buna göre öğrencilerin akademik öz-yeterlik düzeyleri ile olumlu duygulanım (r=.37, p<.01) arasında pozitif yönde, olumsuz duygulanım (r= -.32, p<.01) arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Adımsal regresyon analizi sonucunda modele anlamlı katkı sağlayan değişkenler sırasıyla olumlu duygulanım (β= .31) ve olumsuz duygulanım (β= -.25) olmuştur. Regresyon modelinde bu değişkenler toplamda akademik öz-yeterlik varyansının % 19'ununu açıklamıştır. Sonuç olarak üniversite öğrencilerinin olumlu ve olumsuz duygulanımlarının akademik öz-yeterliğin önemli birer yordayıcıları oldukları saptanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Akademik öz-yeterlik, olumlu duygulanım, olumsuz duygulanım, adımsal regresyon.

ACADEMIC SELF-EFFICACY: PREDICTIVE ROLES OF POSITIVE AND NEGATIVE AFFECT

Abstract

The purpose of this study is to examine the relationships between academic self-efficacy and positive-negative affect. Participants were 286 university students. In this study, the Turkish version of the Academic Self-efficacy Scale and the Turkish version of the Positive-Negative Affect Scale (PANAS) were used. The relationships between academic self-efficacy and positive-negative affect were examined using correlation and stepwise regression analysis. Academic self-efficacy was found positively associated with positive affect (r= .37, p<.01) and negatively associated with negative affect (r= -.32, p<.01). Final stepwise analyses revealed that positive affect (β = .31) and negative affect (β= -.25) all significantly influencing academic self-efficacy, accounting for 19% of the variance collectively. These findings indicate that positive and negative affect are important determinant of academic self-efficacy.

Key Words: Academic self-efficacy, positive affect, negative affect, stepwise regression.

GİRİŞ

Bireylerin belli bir performansı göstermeleri için kendi kapasitelerine olan inançlarını ifade eden öz-yeterlik kavramı Bandura tarafından ortaya atıldığından günümüze dek güncelliğini hala korumaktadır (Bandura, 1997). Öz-yeterlik algısı ile bireylerin, kendilerine verilen bir görevi başarılı bir şekilde gerçekleştirip gerçekleştiremeyecekleri belirlenebilmektedir (Bong, 1995). Öz-yeterliği yüksek bireyler, başarılı olacaklarına dair inançları yüksek olduğundan olayları daha iyi yönetebilmektedirler (Schuzlt ve Schulz, 2007). Aynı zamanda, karşılaştıkları zorlu görevlerde yapabilirliklerine güvendikleri için başa çıkma motivasyonları daha yüksek

olmaktadır. Diğer taraftan, öz-yeterliği düşük bireyler ise zorlu görevlerden çabuk pes etmekte ve hayal kırıklığına uğrayabilmektedir (Bandura, 1994).

Öz-yeterliğin gelişmesine kişisel deneyimler, dolaylı deneyimler, sözel ikna ve psikolojik-duygusal durumlar kaynaklık etmektedir (Bandura, 1997). Belirtilen bu kaynaklar bireylerdeki başarabilme inançlarının yüksek ya da düşük olmasını belirleyebilmektedir. Araştırmacılara göre en büyük etkiyi bireylerin kendi deneyimlerinin oluşturduğu ileri sürülmektedir (Bandura, 1997; Bong, 1995; Miller, 2010; Wuebbels, 2006; Zimmerman, 2000). Kişisel deneyimlerle kastedilen, bireylerin geçmişteki başarıları, hataları ve yaşantılarıdır. Geçmiş yaşantılarında başarıları ağırlıkta olan bireylerin öz-yeterlikleri güçlü olurken, hataları ve yanlışlıkları ağırlıkta olan bireylerin ise öz-yeterlikleri zayıflamaktadır. Dolaylı deneyimler ise başka bir deyişle model olarak öğrenmedir (Bandura, 1997; Golightly, 2007; Pajeras, 1996). Model olarak öğrenmede bireylerin çevrelerinde gözlemledikleri olaylardan kendi öz-yeterliklerini etkilemeleri ifade edilmektedir. Aynı şekilde çevrelerinden duydukları cesaretlendirici sözler de bireylerin öz-yeterliklerini şekillendirmektedir (Pajeras, 1996). Son olarak kişilerin psikolojik ve duygusal durumlarını da öz-yeterlik şekillendirmektedir. Özellikle kendi kapasitelerine yönelik tehdit edici ve kaygı yaratıcı durumlar öz-yeterliğin azalmasına neden olabilmektedir (Bandura, 1997).

Günümüzde öz-yeterlikten türeyen onlarca kavrama rastlanılmaktadır. Örneğin sosyal öz-yeterlik (Anderson & Betz, 2001; Hermann ve Betz, 2004), kariyer ve mesleki öz-yeterlik (Barlow, Wright ve Cullen, 2002), matematik ve bilim öz-yeterliği (Lapan, Boggs ve Morril, 1989), internet öz-yeterliği ve teknoloji öz-yeterliği (Torkzadeh ve Dyke, 2001; Mayall, 2008) öz-yeterlikten türeyen kavramlardır. Ayrıca, akademik öz-yeterlik de, Banduranın ortaya atmış olduğu öz-yeterlikten türemiş bir diğer kavram olarak karşımıza çıkmaktadır.

Akademik öz-yeterlik, öğrencilerin eğitsel işlere ilişkin kendi yapabilirliklerine olan güvenlerini ifade etmektedir (Schunk, 1985). Öğrencilerin öğrenme ve güdülenmelerini etkileyerek, zihinsel açıdan çaba sarf etmelerini sağlamaktadır (Satıcı, 2013). Öğrencilerin akademik öz-yeterlikleri yükseldikçe zorlu görevlerin üstesinden gelebilirler. Diğer taraftan, akademik öz-yeterlikleri düştükçe de etkili öğrenme stratejilerini kullanamayarak zorlu akademik görevlerden kaçınmaktadırlar (Chemers, Hu ve Garcia, 2001; Kamin, 2009; Margolis ve McCabe, 2004).

Öğrencilerin sosyal, duygusal ve akademik açıdan kendilerini daha iyimser bakmalarına yardımcı olan akademik öz-yeterliğin, uyum ile pozitif yönde ilişkili olduğu belirtilmektedir (Poyrazli, Arbona, Nora, McPherson ve Pisecco, 2002). Bununla birlikte akademik öz-yeterliğin stres ve kaygı ile de negatif yönde ilişkili olduğu ileri sürülmektedir (Torres ve Solberg, 2001). Yalnızlık gibi bireylerin iyi olmalarına etki edebilecek bir değişken ile de akademik öz-yeterlik negatif ilişkilidir (Poyrazlı ve diğ., 2002). Diğer taraftan, okula ilgi duyma ile akademik öz-yeterlik arasında pozitif ilişkiler bulunmuştur (Caraway, Tucker, Reinke ve Hall, 2003).

Bassi, Stace, Fave ve Caprara (2007) akademik öz-yeterlikleri yüksek olan öğrencilerin, düşük olanlara göre akademik işlere daha istekli olduklarını belirtmektedirler. Akademik öz-yeterliğin, öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen çeşitli değişkenlerle tutarlı biçimde olumlu yönde ilişkili olduğu görülmektedir. Akademik öz-yeterlik düzeyi yüksek öğrencilerin akademik görevlerde akademik öz-yeterliği düşük öğrencilere göre daha iyi bir performans sergiledikleri belirtilmektedir (Edmons, 2002). Araştırmacılara göre akademik öz-yeterlik, motivasyon ve akademik performansın merkezini oluşturmaktadır. Akademik öz-yeterlik düzeyi düşük olan öğrencilerin akademik görevlere yönelik motivasyonlarının da düşük olduğu belirtilmektedir. Bir diğer anlamda, akademik öz-yeterlik öğrencilerin motivasyonlarından etkilenmektedir (Zimmerman, Bandura ve Martinez-Pons, 1992). Öğrenciler zor bir akademik görevle karşılaştıklarında bu görevi yapacak güdüyü kendilerinde bulamadıklarında, görevi tamamlayamayacaklarından ve kapasitelerinden şüphe duymaya başlamaktadırlar. Görevi tamamlayamamaları ve kendi yapabilirlik algılarına yönelik şüphe duymaları da öğrencilerin akademik öz-yeterliklerini şekillendirmektedir (Schunk, 1985). Öğrenciler, düşük motivasyon ile akademik görevleri yerine getirememekte ve bundan dolayı da akademik öz-yeterlikleri zayıflamaktadır (Bandura, 1994).

Bireylerin duyguları olumlu ve olumsuz şeklinde ikiye ayrılabilir. Yapılan sınıflamalar iyi ve kötü şeklinde var olduklarını da gösterse, en yaygın kullanım olumlu ve olumsuz biçimindedir (Weiss ve Cropanzano, 1996). Olumlu duygusallık (duygulanım) içerisinde mutluluk, umut gibi genelde bireyler için kendilerini iyi hissedebilecekleri duygular ifade edilirken, olumsuz duygulanım için bireyi kötü hissettirebilecek öfke, nefret,

kızgınlık gibi duygular belirtilmektedir. Olumlu duygulanım, bireylerin enerjik olmalarını, neşe ve mutluluk duyduklarını çağrıştırmaktadır. Olumlu duygulanımın düşük olmasıyla, bireylerin yaşamdan zevk alamaz hale geldikleri ve kötümser bir bakış açısına yöneldikleri anlaşılabilir.

Negatif duygusallığın yüksek olması durumunda bireyler, gerginlik yaşayabilmekte, endişe, suçluluk ve üzüntü gibi duygulara kendilerini kaptırabilmektedir. Bireylerde negatif duygulanım düşük olması pozitif duygulanımın var olduğu anlamına gelmemektedir. Böyle bir durum, negatif duygulanım eksikliği şeklinde ifade edilir. Negatif duygulanımı düşük olan bireylerin, sakin oldukları söylenebilir (Weiss ve Cropanzano, 1996).

Pozitif duygulanım bireylerin uyum sağlamalarını ve iyi hale gelmelerini kolaylaştırmaktadır (Isen, 1993; Fredrickson ve Joiner, 2002). Pozitif duygusallıkla bireyler kişilerarası ilişkiler ve psikolojik açıdan faydalar sağlamaktadır. Bu duygulanım ile bireyler, etkili karar verme yeteneği geliştirebilir, güven duygularını artırabilirler. Problemlere çoklu çözüm yolları bulmada fikir üretebilirler (Diamond ve Aspinwall, 2003). Bu bağlamda araştırmada belirtilen çalışmalardan yola çıkarak aşağıdaki hipotezlere yanıt aranacaktır.

Hipotez 1: Olumlu duygulanım öğrencilerin akademik öz-yeterliklerini pozitif yordamaktadır.
Hipotez 2: Olumsuz duygulanım öğrencilerin akademik öz-yeterliklerini negatif yordamaktadır.

YÖNTEM

Katılımcılar

Bu araştırma, 286 üniversite öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Öğrencilerden 160'ı (%56) kız, 126'sı (%46) erkektir. 19 ile 25 yaşlar arasında olan katılımcıların yaş ortalamaları 22.1, yaşları standart sapmaları 1.2'dir.

Veri Toplama Araçları

Akademik Öz-yeterlik Ölçeği: Jerusalem ve Schwarzer (1981) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması Yılmaz, Gürçay ve Ekici (2007) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçek 7 maddeden oluşmakta ve dörtlü Likert tipi derecelendirmeye sahiptir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın değişkenleri arasındaki ilişkileri görmek amacıyla Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu ve adımsal regresyon analizleri gerçekleştirilmiştir. Analizler SPSS for Windows aracılığıyla yapılmıştır.

BULGULAR

Öğrencilerin akademik öz-yeterlik düzeyleri ile olumlu ve olumsuz duygulanımları arasındaki ilişkiyi göstermek amacıyla yürütülen Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu analizi sonuçları, değişkenlerin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1: Değişkenler Arası Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları ve Betimleyici İstatistikler

Değişkenler	Akademik Öz-yeterlik	Olumlu Duygulanım	Olumsuz Duygulanım
Akademik Öz-yeterlik	-		
Olumlu Duygulanım	**.37****	-	
Olumsuz Duygulanım	**-.32****	**-.23****	-
Aritmetik Ortalama	**20.31**	**33.76**	**18.83**
Standart Sapma	**3.18**	**7.25**	**6.03**

**p< .01

Tablo 1'de de görüldüğü gibi, akademik öz-yeterlik düzeyi; olumlu duygulanım ile (r= .37, p< .01) pozitif yönde, olumsuz duygulanım ile (r= -.32, p< .01) negatif yönde anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır.

Tablo 2'de de katılımcıların akademik öz-yeterliğin yordayıcıları olarak; olumlu ve olumsuz duygulanıma yönelik adımsal regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 2: Akademik Öz-yeterliğin Yordanmasına İlişkin Adımsal Regresyon Analizi Sonuçları

Adım	Değişkenler	*B*	SH_B	*β*	*t*
1. Adım	**Olumlu Duygulanım**	**.161**	**.024**	**.366**	**6.633****
2. Adım	**Olumlu Duygulanım**	**.135**	**.024**	**.308**	**5.597****
	Olumsuz Duygulanım	**-.132**	**.029**	**-.250**	**-4.542****

**p< .01

Tablo 2'de yer alan adımsal çoklu regresyon sonuçlarına göre modele giren iki değişkenin de akademik öz-yeterliği anlamlı biçimde yordadığı görülmektedir. İlk olarak olumlu duygulanım modele girmiş ve akademik öz-yeterliğin %13'ünü açıklamıştır. İkinci adımda olumsuz duygulanım dâhil olmuş ve %6'lık bir artış sağlamıştır. Bu iki değişken akademik öz-yeterlik toplam varyansının %19'unu açıklamıştır. Son modelde olumlu duygulanımın (β= .31, p<. 01) ve olumsuz duygulanımın (β= -.25, p< .01) akademik öz-yeterliği manidar biçimde yordadığı görülmektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlik düzeyleri ile olumlu ve olumsuz duygulanım arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Çalışma sonucunda, öğrencilerin akademik öz-yeterlikleri olumlu duygulanım ile pozitif yönde anlamlı ilişkili bulunmuştur. Diğer taraftan, akademik öz-yeterliğin olumsuz duygulanım ile negatif yönde anlamlı ilişkiye sahip olduğu saptanmıştır. Çalışmada ayrıca olumlu ve olumsuz duygulanımın akademik öz-yeterliği yordayıp yordamadığı da araştırılmıştır. Yürütülen regresyon analizinde bu iki değişkenin akademik öz-yeterliği manidar biçimde yordadığı görülmüştür. Öğrencilerin olumlu duyguları akademik öz-yeterliklerini pozitif yordarken, olumsuz duygulanım akademik öz-yeterliği negatif yönde manidar biçimde yordamıştır.

Çalışmadan elde edilen sonuçların ilgili alanyazınla tutarlı olduğu ifade edilebilir. Diamond ve Aspinwall (2003) olumlu duygulanıma sahip bireylerin etkili karar verebileceklerine yönelik inançlarının yüksek olduğunu söylemektedir. Ayrıca bu bireyler, bir problemle karşılaştıklarında da çoklu çözüm yolu üretebilmekte ve gelecekteki problemlerle de mücadelelerine yönelik güven duymaktadır. Dolayısıyla olumlu duygulanımı yüksek bireylerin akademik öz-yeterliklerinin de artması düşünülebilir.

Akademik öz-yeterliği yüksek bireyler çevrelerine daha kolay uyum sağlayabilmekte ve kendilerine verilen görevlerin üstesinden gelebilmek için çabalamaktadırlar. Bu bir döngü şeklinde devam etmektedir. Yani; bir öğrenci bir problem karşısında yılmadan, aşırı çaba gösterip, çok çalışıp başarıyı yakalayabilmekte yani olumlu duygular beslemekte ve böylece akademik öz-yeterliği daha da artmaktadır. Aynı şekilde akademik öz-yeterliği güçlü olan bir öğrenci akademik işlere yönelik olumlu inancından ve karşısına çıkan soruyu yanıtlayabileceğine olan inancından dolayı, pes etmeyip soruyu yanıtlayabilmekte ve başarıyı yakalayabilmektedir.

Schunk ve Pajeras (2001) öğrencilerin akademik öz-yeterlik düzeylerini etkileyen etkenlerden bahsederken, öğrencilerin kendi öğrenmelerine ilişkin algıladıkları durumlardan ve kendi yeteneklerine ilişkin algılarından söz etmektedir. Öğrenciler olumlu duygulanıma sahip olduklarında kendi yapabilirliklerinin de yükselmesine, olumsuz duygulanıma sahip olduklarında ise kendi yapabilirliklerinin azalmasına dolayısıyla akademik öz-yeterliklerinin düşmesine neden olabilmektedir.

Diğer bir noktada, Katheryn (2004) de akademik öz-yeterliği yüksek olan öğrencileri resmetmiştir. Yazara göre, akademik öz-yeterliği yüksek bireylerin karakteristiğinde başarıya odaklanabilme yeteneği ve başarı beklentisinin pozitifliği söz konusudur. Ayrıca kendi potansiyelinin farkına varma ve öz-güveni içeren güçlülükler vardır. Dolayısıyla bu çalışmadan elde edilen bulgular ışığında düşünüldüğünde, olumlu duygulanımın akademik öz-yeterliği pozitif, olumsuz duygulanımın ise akademik öz-yeterliği negatif yordaması akla yatkındır.

Çalışmanın sınırlıklarından söz etmekte fayda vardır. Çalışma öz-bildirime dayalı ölçeklerden elde edilen bilgiler ışığında oluşturulmuştur. Dolayısıyla öz-bildirime dayalı sınırlıkların göz önüne alınması gerekmektedir. Ayrıca katılımcılar, kolay örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Bu bakımdan bulguların genellenebilirliğinde temkinli olmak gerekmektedir.

Not: Bu çalışma 24-26 Nisan 2014 tarihlerinde Antalya'da 21 Ülkenin katılımıyla düzenlenen 5th International Conference on New Trends in Education and Their Implications – ICONTE' de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Anderson, S. L., & Betz, N. E. (2001). Sources of social self-efficacy expectations: Their measurement and relation to career development. *Journal of Vocational Behavior, 58*(1), 98-117.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychology, 28,* 117-148.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* New York: W.H. Freeman.

Barlow, J., Wright, C., & Cullen, L. (200). A job-seeking self-efficacy scale for people with physical disabilities: Preliminary development and psychometric testing. *British Journal of Guidance & Counseling, 30*(1), 37-53.

Bassi, M., Steca, P., Fave, A. D., & Caprara, G. V. (2007). Academic self-efficacy beliefs and quality of experience in learning. *Journal of Youth and Adolescence, 36,* 301-312.

Bong, M. (1995). *Epistemological beliefs and generalizability of self-efficacy: Implications for instructional design.* Yayımlanmamış doktora tezi, University of Southern California, California.

Caraway, K., Tucker, C.M., Reinke, W. M., & Hall, C. (2003). Self-efficacy, goal orientation, and fear of failure as predictors of school engagement in high school students. *Psychology in the Schools, 40*(4), 417–427.

Chemers, M. M., Hu, L., & Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and the first-year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology, 93*(1), 55-64.

Diamond, L. M. Aspinwall, L. G. (2003). Emotion regulation across the life span: An integrative perspective emphasizing self-regulation, positive affect, and dyadic processes. *Motivation and Emotion, 27*(2), 125-156.

Edmonds, H. K. (2002). *Grade retention and children's academic self-efficacy and use of self-protective strategies.* Yayımlanmamış doktora tezi, Wayne State University, Detroit.

Fredrickson, B. L. & Joiner, T. (2002). Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being. *Psychological Science, 13,* 172-175.

Gençöz, T. (2000). PANAS: Validity and reliability. *The Turkish Jorunal of Psychology, 15*, 19-26.

Golightly, T. R. (2007). *Defining the components of academic self-efficacy in Navajo American Indian high school students.* Yayımlanmamış doktora tezi, Brigham Young University, Utah.

Hermann, K. S., & Betz, N. E. (2004). Path models of the relationships of instrumentality and expressiveness to social self-efficacy, shyness, and depressive symptoms. *Sex Roles, 51*, 55–67.

Isen, A. M. (1993). Positive Affect and Decision Making, (M. Lewis and J. M. Havil Eds.), Handbook of Emotions, New York.

Kamin, M. (2009). *Academıc self-effıcacy for sophomore students ın lıvıng-learnıng programs.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, University of Maryland, Maryland.

Katheryn, A. (2004). *Effects of participation in a guided reflective writing program on middle school students' academic self-efficacy and self-regulated learning strategy use.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Colorado, Denver.

Lapan, R. T., Boggs, K. R., & Morrill, W. H. (1989). Self-efficacy as a mediator of investigative and realistic general occupational themes on the Strong-Campbell Interest Inventory. *Journal of Counseling Psychology, 36*, 176–182.

Margolis, H., & McCabe, P. P. (2004). Self-efficacy: A key to improving the motivation of struggling learners. *The Clearing House, 77*(6), 241-249.

Mayall, H. J. (2008). Differences in gender based technology self-efficacy across academic levels. *International Journal of Instructional Media 35*(2), 145-156.

Miller, L. K. (2010). *The impact of intrusive advising on academic self efficacy beliefs in first-year students in higher education.* Yayımlanmamış doktora tezi, Loyola University Chicago, İllinois.

Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research, 66*(4), 543–578.

Poyrazli, S., Arbona, C., Nora, A., McPherson, B., & Pisecco, S. (2002). Relation between assertiveness, academic self-efficacy, and psychosocial adjustment among international graduate students. *Journal of College Student Development, 43*, 632-642.

Satıcı, S. A. (2013). Üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Schultz, D. & Schultz, S. E. (2007). *Modern Psikoloji Tarihi.* (Çev. Yasemin Aslay), İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Schunk, D. H. (1985). Self-efficacy and classroom learning. *Psychology in the Schools, 22*(2), 208-223.

Torkzadeh, G., & Dyke, T. (2001). Development and validation of an Internet self-efficacy scale. *Behaviour & Information Technology, 20*(4), 275–280.

Torres, J. B., & Solberg, V. S. (2001). Role of self-efficacy, stress, social integration, and family support in Latino college student persistence and health. *Journal of Vocational Behavior, 59*(1), 53–63.

Watson, D., & Clark, L. A. (1992). On traits and temperament: General and specific factors of emotional experience and their relation to the five-factor model. *Journal of Personality, 60*, 441-476.

Weiss, H. M., & Cropanzano, R. (1996). Affective events theory: A theoretical discussion of the structure, cases and consequences of affective experiences at work. *Research in Organizational Behavior, 18,* 1-74.

Wuebbels, A. L. (2006). *The development of a social emotional and academic self-efficacy curriculum for sixth grade adolescent students.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, School of Saint Louis University, Missouri.

Yılmaz, M., Gürçay, D., & Ekici, G. (2007). Akademik özyeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33,* 253-259.

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology, 25,* 82-91.

Zimmerman, B., Bandura, A. & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: the role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal, 29*(3), 663-676.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2014 Cilt:3 Sayı:2 Makale No: 13 ISSN: 2146-9199

MATEMATİK ÖĞRETİMİ VE MATEMATİKSEL DÜŞÜNME

Yrd.Doç. Dr. Esen Ersoy
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Eğitim Fakültesi, Samsun
esene@omu.edu.tr

Arş. Gör. Pınar Güner
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Eğitim Fakültesi, Samsun,
pinarguner@omu.edu.tr

Özet

Çalışmanın amacı, sınıf öğretmenliği üçüncü sınıf adaylarının problem çözme becerileri ve matematiksel düşünme düzeylerini araştırmaktır. Çalışma, 2013-2014 eğitim öğretim yılının ilk döneminde, Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesinin sınıf öğretmenliği programının 3. sınıfında okuyan toplam 46 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasına yöneliktir. 13 hafta (26 saat) boyunca yürütülen çalışmada öğrencilere problem çözme becerilerini geliştirmek için Polya'nın (2004) dört adımdan oluşan problem çözme aşamaları anlatılmış, problem çözme stratejileri tanıtılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Posamentier ve Krulik (1998) tarafından geliştirilen iki problem ve problem çözme dersinin matematiksel düşünmeye etkisi olup olmadığını belirlemek içinse Ersoy (2012) tarafından geliştirilen "Matematiksel Düşünme Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, iki araştırma probleminin ve matematiksel düşünme ölçeğinin uygulanmasıyla elde edilmiştir. Verilerin analizinde, uygulanan problemlerin çözümleri Polya (1945)'nın problem çözme adımları göz ününde bulundurularak incelenmiştir. Elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin geliştiği ve uygun stratejiyi seçebilme, uygulayabilme becerilerinde olumlu yönde artış olduğunu ortaya çıkarmıştır. Matematiksel düşünme ölçeğinin analizinde öğrencilerin problem çözme becerilerinin matematiksel düşünme üzerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Matematiksel düşünme, problem çözme, problem çözme aşamaları.

MATHEMATICS TEACHING AND MATHEMATICAL THINKING

Abstract

The purpose of this study was to investigate the problem solving skills and mathematical thinking levels of 3rd grade prospective teachers attending primary school teaching program. The research was conducted with 46 3rd grade prospective class teachers studying in Samsun Ondokuz Mayıs University, in the first term of 2013-2014 academic year. The study was oriented case study which is one of the quantitative research methods. Problem solving steps of Polya (1945) which consist of four steps were lectured and problem solving strategies were introduced during 13 weeks (26 hours) in order to improve the problem solving skills of the students. In the study, as data collection tools, two problems which were formed by Posamentier ve Krulik (1998) and in order to determine whether problem solving lesson have an effect on mathematical thinking "Mathematical Thinking Scale" which developed by Ersoy (2012) were used. The data was obtained with implementation of two problems and mathematical thinking scale. In the analysis of data, the solutions of problems were examined by taking into consideration the steps of Polya`s problem solving. The findings shows that prospective class teachers` problem solving skills developed and there was increase positively in the abilities of choosing and practising appropriate strategies. The analysis of mathematical thinking scale put forward that problem solving skills of students had an effect on mathematical thinking.

Key Words: Mathematical thinking, problem solving, problem solving stages.

GİRİŞ

Problem ve problem çözme hayatın kaçınılmaz gerçeği ve matematiğin ayrılmaz bir parçasıdır. Problem, bireyde çözme ihtiyacı oluşturan, bireyin çözüm yolunu bilmediği ve çözmek için uğraştığı iştir (Charles ve Lester akt. Baykul, 1999). Polya (1945) problemi, belirsizliği ortadan kaldırmak için bilinçli bir şekilde atılması gereken uygun adımı aramak fakat istenene ulaşamamak olarak tanımlarken, Dewey (1991) insan zihnini karıştırarak belirsizliğe yol açan durum olarak ifade etmektedir (Baykul, 1999). Baki' ye (2006) göre ise problem, bireyde rahatsızlık uyandıran, buna bağlı olarak kendi bilgi ve deneyimlerini kullanarak bireyi çözüm aramaya yönlendiren bir kavramdır. Yapılan bu tanımlar problemin üç temel özelliğini ortaya koymaktadır: karşılaşan kişi için zordur, kişide çözme ihtiyacı oluşturur, kişi ilk defa karşılaşır ve çözümle alakalı hazırlılığı yoktur (Altun, 2005). Dewey' e göre problem insan zihninde belirsizlik oluşturan bir durum ise problem çözme de bu belirsizliklerin ortadan kaldırılmasıdır (Tanrıseven, 2000). Daha geniş anlamda problem çözme, belirsizliğin üstesinden gelebilmek için çeşitli alternatif yollar üreterek bunlardan uygun olanı seçmeyi ve uygulamayı içeren bilişsel ve duyuşsal bir süreçtir (Güçlü, 2003). Matematik problemini çözmek ise, çözüme ulaşmayı ve genellemeye gitmeyi savunan süreçlerin yansımasıdır (Sağlamer, 1980). Polya (1945) problem çözme sürecini dört basamakta tanımlamaktadır: problemin anlaşılması, stratejinin belirlenmesi, seçilen stratejinin uygulanması ve değerlendirme.

Problem çözme sürecinin önemli unsurlarından birisi ise problem çözme stratejileridir. Uygun problem çözme stratejisinin kullanımı problem çözmede başarılı olabilmek açısından önemlidir. Problem çözme stratejisi sorunun nasıl çözüleceğine dair yapılan bir plan, perspektif ve olaylardaki örüntüdür (Mintzberg, 1994). Literatürde en çok yer alan problem çözme stratejileri: tahmin ve kontrol, sistematik liste yapma, bağıntı bulma, diyagram çizme, eşitlik veya eşitsizlik yazma, tahmin etme, benzer basit problemlerin çözümünden faydalanma, geriye doğru çalışma, tablo yapma ve muhakeme etmedir. Hatfield, Edwards ve Bitter (1997) problem çözme stratejilerinin seçiminde kişinin tecrübesi, sahip olduğu matematiksel bilginin etkili olduğunu söylerken, Willoughby (1991) önceden problem çözme adımlarının ve stratejilerinin öğretiminin bireyin problem çözme becerisini geliştireceğini savunmaktadır (İsrael, 2003). Burkhardt (1994) öğretmenler açısından problem çözme sürecinin öğretilmesinin matematiksel, pedagojik ve kişisel olarak zor olduğunu savunmaktadır. Bu nedenle, literatürde yer alan uygun problem çözme adımlarının ve stratejilerinin kullanımının problem çözme öğretiminde öğretmenlerin işini kolaylaştıracağı düşünülmektedir.

Matematikçilerin gözünde matematik bizi doğruya, kesin bilgiye götüren biricik düşünme yöntemidir (Yıldırım, 2004). Düşünmenin oluşması için problemin belirlenmesi gerekmektedir. Birey problemin çözümü için kavramlar arasında ilişki kurarak problemi çözmeye çalışır ve bu aşamada da düşünme başlamaktadır (Ersoy,2012). Problem çözme aşamasında bireyin matematiksel düşünme becerisi gelişmektedir.

Öğrencilerin problem çözme ve problem yaratmadaki matematiksel düşünceleri örnek içindeki şekillerden yola çıkarak oluşmaktadır. Öğrenciler problemleri çözmek için uygun çözüm stratejileri seçerek ve çözüm aşamasında birbirleri ile iletişimde bulunarak sonuca ulaşmaktadırlar (Cai, 2003). Matematik eğitiminin önemli bir parçası olan problem çözmeye yönelik öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin bu konuda donanımlı olması her anlamda problemlerini çözebilen bireyler yetiştirmek açısından önemlidir. Çünkü öğretmenin sahip olduğu problem çözme yaklaşımına ve bilgi düzeyine bağlı olarak öğrencilerin problem çözmeye ilişkin kazanımları ve becerileri şekillenecektir. Bu nedenle çalışmada, geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarının problemi anlama, uygun strateji belirleme, kullanabilme, değerlendirebilme becerileri ve matematiksel düşünme düzeyleri üzerinde durulmuştur.

Problem Durumu

1. Matematik öğretiminde problem çözme sürecinin öğrencilerin problem çözme becerilerinin gelişimine etkisi nedir?
2. Matematikte problem çözme sürecinin öğrencilerin matematiksel düşünmeleri üzerindeki etkisi nedir?

YÖNTEM

Çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasına yönelik bir araştırmadır. Bu çalışmada, problem çözme stratejilerini geliştirmek için ilköğretim matematik öğretmenliği üçüncü sınıf dersi olan "Matematikte Problem Çözme" dersinde çeşitli uygulamalar yapılmıştır. Öğrencilerin, problem çözme aşamalarını Polya'nın (1945) problem çözme aşamalarını dikkate alarak çözümlemeleri sağlanmıştır. Problem çözme aşamasında, problemi anlama, ilgili stratejiyi seçebilme, uygulayabilme ve değerlendirebilme aşamalarında öğrenciler değerlendirilmiştir. Ayrıca, "Matematikte Problem Çözme" dersinin matematiksel düşünme becerilerini ne yönde etkilediği belirlenmeye çalışılmıştır.

Çalışmada problem çözme süreci ve öğretimi 13 hafta (26 saat) boyunca ders olarak işlenmiştir. Dönem başında ve sonunda matematiksel düşünme ölçeği uygulanmıştır. 13. haftanın sonunda iki adet problem uygulanmıştır. Dönem boyunca sınıf içinde çeşitli problemler çözülerek uygulamalar yapılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde, öğrencilerin problemlerin çözümlerinde problem çözme aşamalarını kullanıp kullanmadıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Problem çözme aşamalarında problemi anlama, ilgili stratejiyi seçebilme, uygulayabilme ve değerlendirebilme süreçleri incelenmiştir. Problem çözme aşamaları iki araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir. Problemin her aşamasında uyuşum yüzdesi hesaplanarak değerlendirmeler yapılmıştır. Çalışmada, öğrencilerin verilen bir problemi problem çözme aşamalarını kullanarak çözümlemeleri ve matematiksel düşünme düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada Posamentier ve Krulik (1998) tarafından hazırlanan ve Türkçeye çevrilen iki adet problem ile Ersoy (2012) tarafından geliştirilen "Matematiksel Düşünme Ölçeği" kullanılmıştır. Veri toplama araçları aşağıda detaylı şekilde açıklanmıştır.

Problemler

Çalışmada yer alan problemler, Posamentier ve Krulik (1998)' e ait "Problem-Solving Strategies For Efficient And Elegant Solutions: A Resource For The Mathematics Teacher" isimli kitaptan alınmış ve türkçe'ye çevrilmiştir. Bu problemler aşağıda yer almaktadır.

Problem 1. Barbara 20 soruluk çoktan seçmeli bir test çözer. Testte her doğru cevap için +5 puan, her yanlış cevap için -2 puan, ve soru boş bırakıldıysa 0 puan verilir. Barbara bazı soruları boş bırakmasına rağmen testten 44 puan almıştır. Barbara kaç soruyu boş bırakmıştır?

Problem 2. Birbirine komşu olan iki aileden her biri çevre uzunluğu 24 m olan dikdörtgen şeklinde arka bahçeye sahiptir. Fakat, bir bahçenin alanı diğer bahçenin alanından 8 m^2 daha fazladır. Bu iki bahçenin alan ölçüleri kaçtır?

Matematiksel Düşünme Ölçeği

Matematiksel düşünmeye yönelik ölçeğin geliştirilmesi aşamasında aşağıda belirtilen ölçek geliştirme aşamaları uygulanmıştır (Ersoy, 2012).

Madde Havuzu Aşaması: Oluşturulan madde havuzundaki sorular; üst düzey düşünme, matematiksel düşünme, bilişsel boyut, düşünme düzeyi ve bireysel düşünme becerisi üzerine hazırlanmıştır. Uzman görüşüne sunulmak üzere görüş formunda cevap formatları belirlenmiştir. Maddelerin ilk hallerinden oluşan 32 adet bir madde havuzu oluşturulmuştur. Ölçekteki olumlu maddeler "Tamamen Katılıyorum=5", "Kısmen Katılıyorum=4", "Kararsız=3", "Katılmıyorum=2", "Hiç Katılmıyorum=1" şeklinde 5'den 1'e doğru puanlanmış, olumsuz ifadeler ise "Tamamen Katılıyorum=1"den "Hiç Katılmıyorum=5" olacak şekilde 1'den 5'e doğru puanlanmıştır.

Kapsam Geçerliliğin Sınanması Aşaması: Uzman görüşlerine sunulan görüş formunda karşılaştırmalar değerlendirilmiştir. Uzman görüşlerinden sonra ölçeğin kapsam geçerliliğinin uygun olduğu ortaya çıkmıştır.

Faktör Analizi Aşaması (Yapı Geçerliliği): Ölçeğin faktör yapılarını tanımlamak üzere önce temel bileşenler analizi kullanılarak dönüştürülmemiş faktör analizi, daha sonra ise temel bileşenlere göre Varimax dik döndürme tekniği kullanılmıştır. Yapılan testin sonucuna göre KMO değerinin 0,759 çıkması çalışmada yeterli derecede veri olduğunu ve örneklem büyüklüğünün uygunluğunu ortaya çıkarmıştır. Ayrıca verilerin faktör analizine uygulanabilirliğini belirtmek için Bartlett testi sonuçları değerlendirilmiştir. Bartlett testi sonucunda (p=0,000) da verilerin faktör analizine uygulanabilirliği ortaya çıkmıştır.

Faktör analizi ilk olarak rotasyon kullanılmadan yapılmıştır. Çoğu değişken birinci faktöre girmiştir. Diğer faktörler, değişkenleri yeteri kadar açıklayamadığı için Varimax metodu kullanılarak rotasyon yapılmıştır. Bu sebep ile Component matrisinde yük değerlerinin 0,30'un altında olan maddeler için Varimax dik döndürme tekniği kullanılmıştır. Bu aşamada çeşitli denemeler yapıldıktan sonra 8, 10, 11, 18, 25, 26 ve 32. maddeler ölçekten atılmıştır. Rotasyonlu (dönüşümlü) faktör yükleri hesaplanan maddelerin yapılan analizler neticesinde ölçeğin 25 maddeden ve 4 boyuttan oluştuğu görülmektedir. Açıklayıcılık 4 faktöre ayrılmıştır. Dönüşümlü faktör yüklerinden faydalanılarak faktörlerdeki maddelerin taşıdıkları anlam dikkate alınarak elde edilen alt boyutlara sırasıyla; üst düzey düşünme eğilimi, akıl yürütme, matematiksel düşünme becerisi ve problem çözme olarak kodlanmıştır.

Güvenirlik Aşaması: Yapılan analiz sonucunda ölçeğin güvenirliliği 0,78 olarak hesaplanmıştır. Varılan bu sonuç, geliştirilen "Matematiksel Düşünme Ölçeği"'nin geçerli ve güvenilir olduğunu kanıtlar niteliktedir.

Elde edilen veriler sonunda matematiksel düşünme ölçeği 20 olumlu, 5 olumsuz olmak üzere toplam 25 madden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan olumsuz maddeler tersten kodlanmıştır. Ölçekten alınacak en yüksek puan 125, en düşük puan 25'dir. Ölçekten alınan puanlar arttıkça matematiksel düşünme düzeyinin arttığı, puanlar azaldıkça matematiksel düşünme düzeyinin azaldığı ortaya çıkmaktadır. Ölçeğin uygulanmasında öğrencilere 15 dakika süre verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Veriler, 2013-2014 eğitim-öğretim yılının birinci döneminde "Matematikte Problem Çözme" dersinde toplanmıştır. Dönem başında ve sonunda "Matematiksel Düşünme Ölçeği" tüm öğrencilere uygulanmıştır. Dersin uygulama süreci 13 haftada tamamlanmıştır. Problem çözme aşamalarında Polya (1945)'nın problem çözme aşamaları dikkate alınmıştır. Dönem sonuna kadar sınıfta çeşitli problemler çözülmüş ve bu problemlerin ne tür stratejiler ile çözülebileceği tartışılmıştır. Dönem içinde öğrenciler 3 erli grup oluşturarak ilköğretim matematik programındaki çeşitli problemleri, problem çözme aşamalarını dikkate alarak sunumlar yapmışlardır. Sınıf içindeki öğrenci sunumları Polya (1945)'nın problem çözme aşamalarına göre yapılmıştır. Yapılan sunumlar farklı konulardaki problemleri içermektedir. Her soruda farklı stratejinin kullanılmasına özen gösterilmiştir. Belirlenen problemler dönem sonunda öğrencilere tekrar uygulanmıştır.

Verilerin Çözümlenmesi

Posamentier ve Krulik (1998) tarafından geliştirilen problemlerin çözümleri, Polya'nın problem çözme aşamaları dikkate alınarak analiz edilmiştir. Öğrencilerin her bir probleme verdikleri cevapların yüzde ve frekans değerleri hesaplanmıştır. Dönem sonunda uygulanan iki probleme ait çözümlemeler aşağıda belirtildiği gibi yapılmıştır.

1. Problemin anlaşılması aşmasında; problemde verilenler ve istenenlerin belirlenmesi,
2. Stratejinin seçilmesi aşamasında; Sistematik liste yapma, Tahmin ve kontrol, Diyagram çizme, Bağıntı bulma (veriler arasında ilişki arama), Eşitlik yazma, Tahmin etme, Benzer problemlerin çözümünden faydalanma, Geriye doğru çalışma, Tablo yapma, Muhakeme etme stratejilerinin seçilmesi.
3. Stratejinin uygulanması aşamasında; seçilen stratejiye uygun çözüm olup olmadığının ve seçilen stratejinin doğru kullanıp kullanmadığının belirlenmesi,
4. Çözümün değerlendirilmesi aşamasında; nerede ne yaptık?, neden yaptık?, çözümün kontrolü, çözüm için başka yol önerme aşamaları sırasıyla ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

Matematiksel düşünme ölçeğinin çözümlenmesi aşamasında, bağımsız gruplar t-testi ile analiz yapılmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Problem Çözümlerine ait Bulgular ve Yorumlar

Problem 1. "Barbara 20 soruluk çoktan seçmeli bir test çözer. Testte her doğru cevap için +5 puan, her yanlış cevap için -2 puan, ve soru boş bırakıldıysa 0 puan verilir. Barbara bazı soruları boş bırakmasına rağmen testten 44 puan almıştır. Barbara kaç soruyu boş bırakmıştır?" sorusuna ait bulgular ve yorumlar aşağıda sunulmaktadır. Problemlerin değerlendirmeleri sırasıyla problemin anlaşılması strateji seçimi, stratejinin uygulanması ve çözümün değerlendirilmesi şeklindedir.

a) Problemin Anlaşılması

Birinci problemin çözümünde, problemin anlaşılmasında verilenler ile istenenlerin ortaya çıkartılmasında iki araştırmacının elde ettiği veriler aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 1: Problemin anlaşılması aşamasının iki araştırmacı tarafından değerlendirilmesi

	Verilen				**İstenen**			
	Doğru		**Yanlış**		**Doğru**		**Yanlış**	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1.**Araştırmacı**	34	74	12	26	25	54	21	46
2.Araştırmacı	33	72	13	28	25	54	21	46

Birinci problemde iki araştırmacının değerlendirmelerine baktığımızda verilenleri doğru belirleyen öğrenciler için uyuşum yüzdesi %97, verilenleri yanlış belirleyen öğrenciler için uyuşum yüzdesi %92 olarak bulunmuştur. Iki araştırmacının istenenler için yapmış olduğu değerlendirmelere göre; istenenleri doğru belirleyen öğrenciler için uyuşum yüzdesi %100 iken istenenleri yanlış belirleyen öğrenciler için uyuşum yüzdesi de %100 olarak bulunmuştur. Tablo 1, öğrencilerin problemin anlaşılması aşamasında verilenleri doğru olarak belirleme yüzdelerinin isteneni doğru olarak belirlemeye oranlarına göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu durum öğrencilerin problemde verilenleri kolay tespit edebildiklerini fakat neyin tam olarak istenildiğini belirlemekte zorluk yaşadıklarını ortaya koymaktadır.

b) Strateji Seçimi

Birinci problemin anlaşılmasından sonra strateji seçiminde iki araştırmacıya ait değerlendirmeler aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 2. Strateji Seçimini ait frekans ve yüzde değerleri

Seçilen Stratejiler	**Frekans (f)**	**Yüzde (%)**
Tablo Yapma	15	33
Tahmin ve Kontrol	5	11
Mantıksal Akıl Yürütme	2	4
Tahmin Etme	5	11
Bağıntı Kurma	1	2
Diyagram Çizme	1	2
Eşitlik Yazma	1	2
Strateji SeçimiYapmayan	**16**	**35**
Toplam	46	100

Birinci probleme ait strateji seçimi aşamasında iki araştırmacı da aynı stratejileri tespit etmiştir. Dolayısıyla uyuşum yüzdesi %100 çıkmıştır. Toplam 46 çözümünün 30'unda (%65) öğrenciler strateji seçimi yaparak problemi çözmeye çalışırken geriye kalan 16 (%35) çözümde strateji seçimi yapılmamıştır. Öğrencilerin çoğunun tablo yapma stratejisi ile problemi çözdükleri yüzde ve frekans (f:15-%33) değerlerinden anlaşılmaktadır. Tablo 2'den öğrencilerin farklı strateji seçimi yaptıkları ortaya çıkmaktadır.

c) Stratejinin Uygulanması

Seçilen stratejinin uygulanması aşamasına ait değerlendirmeler aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 3: Stratejinin uygulanması aşamasının iki araştırmacı tarafından değerlendirilmesi

	1. Araştırmacı		Araştırmacı	
Stratejinin Uygulanma Şekli	**f**	**%**	**f**	**%**
Doğru Strateji Doğru Çözüm	26	86	26	86
Doğru Strateji Yanlış Çözüm	3	10	3	10
Yanlış strateji Doğru Çözüm	1	4	1	4
Toplam	30	100	30	100

Tablo 3'de öğrencilerin seçtikleri stratejiler ile gerçekleştirdikleri doğru ve yanlış çözümlemelere ait frekans ve yüzde değerleri verilmiştir. İki araştırmacının elde ettiği verilere göre doğru strateji seçerek doğru çözüme ulaşan öğrenciler için, doğru strateji ile yanlış çözüme ulaşan öğrenciler için ve yanlış strateji ile doğru çözüme ulaşan öğrenciler için uyuşum yüzdesi %100 olarak hesaplanmıştır. Uyuşum yüzdelerindeki tutarlılık iki araştırmacının değerlendirmelerindeki paralelliği göstermektedir. Strateji kullanılarak çözülen 30 problemden 26'sında (%86) öğrenciler doğru strateji ile doğru çözüme ulaşmışlardır. Bu bulgu, problem çözme dersinde öğrenilen stratejilerin büyük oranda doğru kullanıldığını ve matematik öğretiminde problem çözme aşamaları kullanılarak problemlerin başarılı bir şekilde çözülebileceğini ortaya koymaktadır.

d) Çözümün Değerlendirilmesi

Stratejinin uygulanması sonrasında çözümün değerlendirilmesine ait tablo aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 4: Çözümün değerlendirilmesi aşamasının iki araştırmacı tarafından değerlendirilmesi

	1. Araştırmacı		2. Araştırmacı	
Çözümün Değerlendirilme Şekli	f	**%**	f	**%**
Doğru Değerlendirme	20	67	17	57
Yanlış Değerlendirme	10	33	13	43
Toplam	30	100	30	100

Seçilen stratejiyi ile doğru değerlendirme yapan öğrenciler için uyuşum yüzdesi %85 olarak hesaplanırken, yanlış değerlendirme yapan öğrenciler için uyuşum yüzdesi %77 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen uyuşum yüzdeleri arasındaki farklılık, iki araştırmacının değerlendirme kriterlerinden kaynaklanabilir. Çözümün değerlendirilmesi aşamasında; öğrencilerin nerede ne yaptık?, ne elde ettik?, sorularını açıklayabilme düzeyleri ve çözüm sırasında yürütülen mantık göz önünde bulundurulmuştur. Elde edilen bulgular, öğrencilerin verdikleri yanıtları değerlendirmede çok başarılı olamadıklarını göstermektedir**.**

Problem 2. Birbirine komşu olan iki aileden her biri çevre uzunluğu 24 m olan dikdörtgen şeklinde arka bahçeye sahiptir. Fakat, bir bahçenin alanı diğer bahçenin alanından 8 m^2 daha fazladır. Bu iki bahçenin alan ölçüleri kaçtır?

a) Problemin Anlaşılması

İkinci problemin çözümünde, problemin anlaşılması aşamasında verilenler ile istenenlere ait değerlendirmeler aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2014 Cilt:3 Sayı:2 Makale No: 13 ISSN: 2146-9199

Tablo 5: Problemin anlaşılması aşamasının iki araştırmacı tarafından değerlendirilmesi

	Verilenler				İstenenler			
	Doğru		Yanlış		Doğru		Yanlış	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1.**Araştırmacı**	25	54	21	46	26	57	20	43
2.Araştırmacı	27	59	19	41	25	54	21	46

İkinci problemde verilenleri doğru belirleyen öğrenciler için uyuşum yüzdesi %93, verilenleri yanlış belirleyen öğrenciler için uyuşum yüzdesi %90 olarak bulunmuştur. İki araştırmacının istenenler için yapmış olduğu değerlendirmelere göre; istenenleri doğru belirleyen öğrenciler için uyuşum yüzdesi %96 iken istenenleri yanlış belirleyen öğrenciler için uyuşum yüzdesi de %95 olarak bulunmuştur. Tablo 5'de, verilenlerin ve istenenlerin yüzde ve frekans değerlerine baktığımızda doğru cevaplama oranlarının çok yüksek olmadığı anlaşılmaktadır. Bu bulgu, ikinci problemde öğrencilerin verilenler ile istenenleri belirlemekte zorluk yaşadıklarını ortaya koymaktadır.

b) Strateji Seçimi

Strateji seçimine ait değerlendirmeler aşağıdaki tabloda belirtilmektedir.

Tablo 6: Strateji Seçimini ait frekans ve yüzde değerleri

Seçilen Stratejiler	**Frekans (f)**	**Yüzde (%)**
Tahmin Etme	8	17
Tahmin ve Kontrol	8	17
Eşitlik Yazma	5	11
Mantıksal Akıl Yürütme	2	4
Tablo Yapma	1	2
Bağıntı Kurma	1	2
Strateji Seçimi Yapmayan	21	47
Toplam	46	100

İkinci probleme ait strateji seçimi aşamasında iki araştırmacı da aynı stratejileri tesbit etmiştir. Dolayısıyla uyuşum yüzdesi %100 çıkmıştır. Toplam 46 problem çözümünün 25'inde (%54) öğrenciler strateji seçimi yaparak problemi çözmeye çalışırken geriye kalan 21 (%46) çözümde strateji seçimini belirtmeden çözüm yapmıştır. Öğrencilerin çoğunun tahmin etme ve tahmin-kontrol stratejisi ile problemi çözdükleri yüzde ve frekans (f:8-%17)değerlerinden anlaşılmaktadır. Tablo 6'dan öğrencilerin farklı strateji seçimi yaptıkları ortaya çıkmaktadır.

c) Stratejinin Uygulanması

Seçilen stratejinin uygulanması aşamasına ait değerlendirmeler aşağıdaki tabloda sunulmaktadır.

Tablo 7: Stratejinin uygulanması aşamasının iki araştırmacı tarafından değerlendirilmesi

	1. Araştırmacı		**2. Araştırmacı**	
Stratejinin Uygulanma Şekli	f	**%**	f	**%**
Doğru Strateji Doğru Çözüm	22	88	22	88
Doğru Strateji Yanlış Çözüm	3	12	3	12
Yanlış strateji Doğru Çözüm	0	0	0	0
Toplam	25	100	25	100

Tablo 7'de öğrencilerin seçtikleri stratejiler ile gerçekleştirdikleri doğru ve yanlış çözümlere ait frekans ve yüzde değerleri verilmiştir İki araştırmacının elde ettiği verilere göre doğru strateji seçerek doğru çözüme ulaşan öğrenciler için, doğru strateji ile yanlış çözüme ulaşan öğrenciler için ve yanlış strateji ile doğru çözüme ulaşan öğrenciler için uyuşum yüzdesi %100 olarak hesaplanmıştır. Uyuşum yüzdelerindeki tutarlılık iki araştırmacının değerlendirmelerindeki paralelliği göstermektedir. Öğrencilerin %88'i doğru strateji ile doğru çözüme ulaşmışlardır. Bu değer sınıf öğretmenliği öğrencileri için oldukça yüksek bir değerdir. Elde edilen bu bulgular, ilk problemdeki gibi öğrenilen stratejilerin doğru bir şekilde kullanılabildiğini ve matematik öğretiminde problem çözme aşamaları ile problemlerin çözülebileceği ortaya çıkmaktadır.

d) Çözümün Değerlendirilmesi

Stratejinin uygulanması sonrasında çözümün değerlendirilmesine ait tablo aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 8: Çözümün değerlendirilmesi aşamasının iki araştırmacının değerlendirmeleri

	1. Araştırmacı		2. Araştırmacı	
Stratejinin Uygulanma Şekli	**f**	**%**	**f**	**%**
Doğru Değerlendirme	14	56	13	52
Yanlış Değerlendirme	11	44	12	48
Toplam	25	100	25	100

Seçilen stratejiyi ile doğru değerlendirme yapan öğrenciler için uyuşum yüzdesi % 93 olarak hesaplanırken, yanlış değerlendirme yapan öğrenciler için uyuşum yüzdesi %92 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen değerler öğrencilerin kendi çözümlerini değerlendirme konusunda iyi olmadıklarını ortaya koymaktadır.

Matematiksel Düşünme Ölçeğine ait Bulgular ve Yorumlar

Elde edilen verilerin istatistiksel analizlerinden önce verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığı belirlenmiştir. Normal dağılım gösteren toplumdan rasgele seçilen n birimlik X_i gözlemlerinin normallik testi W test istatistiği ile test edilir. W test istatistiği, $0<W\leq1$ aralığında değişim gösterir. 1'e yakın değerler değişkenin Normal dağılıma sahip olduğunu, 0'a yakın değerler ise değişkenin Normal dağılıma sahip olmadığını gösterir (Özdamar, 2004). Matematiksel düşünme ölçeğine ait verilerin normal dağılıma ilişkin sonuçları Tablo **'de sunulmaktadır.

Tablo 9. Matematiksel Düşünme Ölçeğine Ait Verilerin Normallik Dağılım Tablosu

Shapiro-Wilks Test İstatistiği	**W İstatistiği**
Ön test	0,958
Son test	0,834

Tablo 9'dan anlaşılacağı üzere, öğrencilerin matematiksel düşünme ölçeğine ait verileri normal dağılım göstermektedir. Veriler normal dağılım gösterdiği için matematiksel düşünme puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t-testi ile analiz yapılmıştır. t-testi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 10: Matematiksel Düşünme Ölçeğine Ait t-testi Analiz Sonuçları

Test Türü	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Ön test	30	95,7667	7,4077	5,535	0,000*
Son test	30	104,5667	4,5764		

*p<0,05

Tablo 10'a bakıldığında, öğrencilerin ön test-son test matematiksel düşünme puanları arasında anlamlı farklılık çıktığı görülmektedir [t= 5,535; p<0.05]. Ortalamalar bazında karşılaştırma yapıldığında, son test puanlarının

artış gösterdiği görülmektedir. Bu bulgu, matematik dersinde problem çözme becerilerinin matematiksel düşünme puanlarını artırdığı sonucunu ortaya çıkartmaktadır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Elde edilen sonuçlara göre, öğrenciler verilenleri birinci problemde büyük oranda doğru olarak belirlerken ikinci problemde verilenleri yazmada daha az başarı göstermişlerdir. İstenilenleri ise her iki problemde de doğru olarak ifade etme oranları düşük çıkmıştır. Problemlerin zorluğuna bağlı olarak öğrencilerin verilenleri ve istenilenleri ayırt etme derecesi değişiyor olabilir. Ayrıca problemde verilen ve istenen verileri belirlemede öğrencilerin verilenleri istenilenlere göre daha kolay tespit ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum öğrencilerin problemde neyin tam olarak istenildiğini sorgulama alışkanlıklarının az olmasından kaynaklanıyor olabilir. Öğrenciler problemleri çözerken genel olarak problemdeki sayıları kullanarak hemen sonuca ulaşma ve diğer probleme geçme eğiliminde olduklarından (Erbaş ve Okur, 2010) istenilenin ne olduğuna odaklanmadan işlem yapmaya başlamaktadırlar. Bundan dolayı da istenilenleri belirleyip doğru olarak ifade etmede zorluk yaşamış olabilirler.

Öğrencilerin verilen problemleri çözerken tercih ettikleri stratejilere bakıldığında, stratejilerin çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Tablo yapma, tahmin ve kontrol, mantıksal akıl yürütme, tahmin etme, bağıntı kurma eşitlik yazma stratejileri her iki problemde de kullanılırken, birinci problemde ikinci problemden farklı olarak diyagram çizme stratejisi de kullanılmıştır. Öğrencilere öğretilen stratejilerin çözüm yollarını zenginleştirdiği görülmektedir. Bu stratejilerin tercih edilme derecelerine bakıldığında ise öğrenciler birinci problemde en çok tablo yapma stratejisini kullanırken (15 çözüm) en az bağıntı kurma (1 çözüm), diyagram çizme (1 çözüm) ve eşitlik yazma (1 çözüm) stratejilerini uygulamışlardır. İkinci problemde öğrenciler en çok tahmin etme (8 çözüm) ve tahmin ve kontrol (8 çözüm) stratejilerini kullanırken en az bağıntı kurma (1 çözüm) ve tablo yapma (1 çözüm) stratejilerini seçmişlerdir. Burada, tablo yapma stratejisinin, birinci problemde en çok tercih edilen strateji iken ikinci problemde en az kullanılan strateji olması dikkat çekmektedir. Bu durumda, problemin yapısına bağlı olarak öğrencilerin tercih ettikleri stratejilerin değiştiği söylenebilir. Ayrıca, öğrencilerin stratejileri benimseme ve kavrama düzeyleri stratejileri tercih etme sıklıklarını da etkilemiş olabilir. Öğrenci iyi anladığı stratejileri daha çok seçme eğiliminde olabilir. Bunların yanı sıra, bazı öğrencilerin strateji seçimi yapmadan problemleri çözmeye çalıştığı tespit edilmiştir. Fakat her iki problemde de strateji kullanılarak yapılan çözümlerin sayısı strateji kullanılmadan yapılan çözümlere göre daha fazladır. Öğrencilerin strateji kullanmadan problemleri çözmeye çalışması, gösterilen stratejilerle ilk defa karşılaşıyor olmalarından ve henüz içselleştirememiş olmalarından kaynaklanıyor olabilir.

Öğrencilerin seçtikleri stratejiyi uygulama şekilleri incelendiğinde, her iki problemde de çözümlerin yarıdan fazlasının uygun stratejilerle çözüldüğü ve her iki problemde de %87-%88 civarında seçilen stratejilerin doğru bir şekilde uygulandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu ise problem çözme becerisinin öğrenilebilir olduğunu (Larkin, 1980; Chi, Feltovich & Glaser, 1981; Azai & Yokoyama, 1984; Verschaffel, De Corte & Lasure, 1999; Altun & Sezgin Memnu, 2008) ve uygun öğrenme ortamı sağlandığında, yani öğrenciler bu çalışmada olduğu gibi sürekli ve sistemli bir şekilde problem çözme sürecine tabi tutulduğunda, kazanılan bu becerinin başka problemlerin çözümünde başarıyı sağladığını ortaya koymaktadır. Alan yazında da kişinin bilişsel gelişiminde problem çözmenin önemli katkısının olduğunu destekleyen çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Verschaffel ve diğerleri, 1999; Dochy, Segers &Bossche, 2003; Gijbels, Dochy & Bossche, 2005; Özsoy, 2005; Akinsola & Awofala, 2008; Çalışkan, Sezgin Selçuk & Erol, 2010; Tüysüz, Tatar & Kuşdemir, 2010). Ayrıca az sayıda da olsa doğru strateji seçilmesine rağmen yanlış yapılan çözümler bulunmaktadır. Bu durum, stratejiyi doğru seçmenin doğru cevaba götüreceği anlamına gelmediğini göstermektedir. Rudder (2006) ile Erbaş ve Okur (2010) da yaptıkları çalışmalarda bulgularımızı destekleyen sonuçlara ulaşmışlardır.

Problemin değerlendirilmesi aşamasında her iki problem içinde elde edilen sonuçlar öğrencilerin verdikleri yanıtları değerlendirmede çok başarılı olamadıklarını göstermektedir. Bu durum daha önce de bahsettiğimiz gibi öğrencilerin hemen sonuca ulaşma ve diğer probleme geçme eğiliminde olmalarından (Erbaş ve Okur, 2010) ve yaptıkları işlemleri değerlendirme alışkanlıklarının olmamasından kaynaklanıyor olabilir. Bunun yanı sıra, elde edilen bulgularda matematik dersinde problem çözme becerilerinin matematiksel düşünme puanlarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Not: Bu çalışma 24-26 Nisan 2014 tarihlerinde Antalya'da 21 Ülkenin katılımıyla düzenlenen 5th International Conference on New Trends in Education and Their Implications – ICONTE' de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Akinsola, M.K. & Awofala, A.O.O. (2008). Effects of problem context and reasoning complexity on mathematics problem-solving achievement and transfer of secondary school students. *European Journal of Scienctific Research,* 20(3), 641-651.

Altun, M. (2005). *Eğitim Fakülteleri ve İlköğretim Öğretmenleri İçin Matematik Öğretimi*. Bursa: Aktüel Yayınları.

Altun, M. & Sezgin Memun, D. (2008). Matematik öğretmeni adaylarının rutin olmayan matematiksel problemleri çözme becerileri ve bu konudaki düşünceleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 4(2), 213-238.

Anzai, Y. & Yokoyoma, T. (1984). Internal models in physics problem solving. *Cognition and Instruction*, 1(4), 397-450.

Baykul,Y., (1999). *İlkögretimde matematik ögretimi 1 ve 5. sınıflar.* Anı Yayıncılık: Ankara.

Baki, A. (2006). *Kuramdan Uygulamaya Matematik Eğitimi.* Trabzon: Derya Kitabevi.

Burkhardt, H. (1994). Mathematical applications in school curriculum. In T. Husén & T. N. Postlethwaite (Eds.), The international encyclopedia of education (2nd ed.) (pp. 3621-3624). Oxford/New York: Pergamon Press.

Cai, J. (2003). Singaporean Students' Mathematical Thinking in Problem Solving and Problem Posing: an Exploratory Study. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology,* 34(5), 719-737.

Charles, R., Lester, F., & O'Daffer, P. (1994). *How to Evaluate Progress in Problem Solving* (5th ed.). Virginia: The National Council of Teacher of Mathematics.

Chi, M.T.H., Feltovich, P.S., & Glaser, R. (1981). Categorization and representation of physics problems by experts and novices. *Cognitive science*, 5, 121-152.

Çalışkan, S., Sezgin Selçuk, G. & Erol, M. (2006). Fizik öğretmen adaylarının problem çözme davranışlarının değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 73-81.

Dewey, J. (1991). *How we think*. New York: Prometheus Books, Buffalo.

Dochy, F., Segers, M., Bossche, P.V. & Gijbels, D. (2003). Effects of problembased learning: A metaanalysis. *Learning and Instruction*, 13, 533–568.

Erbaş, A. K. & Okur, S. (2012). Researching students' strategies, episodes, and metacognitions in mathematical problem solving. *Quality & Quantity: International Journal of Methodology*, 46(1), 89–102.

Ersoy, E. (2012). *Üst Düzey Düşünme Becerilerinin Probleme Dayalı Öğrenme Sürecinde Duyuşsal Kazanımlara Etkisi.* Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.

Gijbels, D., Dochy, F., Bossche, P.V. & Segers, M. (2005). Effects of problembased learning: A Meta-analysis from the angle of assessment. *Review of Educational Research*, 75(1), 27-61.

Güçlü, N. (2003). "Lise müdürlerinin problem çözme becerileri", *Milli Egitim Dergisi*, 160, 272-300.

Hatfield, M.M., Edwars, N.T., Bitter, G.G. (1997). *Mathematics methods for elementary and middle school teachers* (3th Ed.). Boston: Allyn&Bacon.

İsrael, E. (2003). *Problem Çözme Stratejileri, Basarı Düzeyi, Sosyo-Ekonomik Düzey ve Cinsiyet İliskileri.* Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Egitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Larkin, J. H. (1980). Skilled problem solving in physics: A hierarchical planning model. *Journal of Structural Learning,* 1, 271-297.

Mintzberg, H. (1994). *The rise and fall of strategic planning*. Basic Books.

Özsoy, G. (2005). Problem çözme becerisi ile matematik başarısıarasındaki ilişki. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 179-190.
Polya, G. (1945). *How to Solve It*, Princeton NJ: Princeton U. Press.

Posamentier, A.S., Krulik, S. (1998). *Problem-Solving Strategies For Efficient And Elegant Solutions: A Resource For The Mathematics Teacher,* Thousand Oaks; Corwin Press.

Rudder, C.A. (2006). *Problem solving: case studies investigating the strategies used by secondary American and Singaporean students.* Ph.D. thesis, Florida State University.

Tanrıseven, I. (2000). *Matematik öğretiminde problem çözme stratejisi olarak dramatizasyon yönteminin kullanılması.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Tüysüz, C., Tatar, E. & Kuşdemir, M. (2010). Probleme dayalıöğrenmenin kimya dersinde öğrencilerin başarıve tutumlarına etkisinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 48-55.

Verschaffel, L., De Corte, E. & Lasure, S. (1999). Learning to solve mathematical application problems: A design experiment with fifth graders. *Mathematical Thinking and Learning,* 1(3), 195-229.

Willoughby, M. (1991). *Mathematics Education for a Changing World.* Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

Yıldırım, C. (2004). *Matematiksel Düşünme*. İstanbul: Remzi Kitap Evi.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2014 Cilt:3 Sayı:2 Makale No: 14 ISSN: 2146-9199

EĞİTİM ARAŞTIRMALARINDA MODSAL BETİMLEMELERİN KULLANIMI

Arş. Gör. Funda Yeşildağ-Hasançebi
Atatürk Üniversitesi, KKEF
İlköğretim Bölümü
Fen Bilgisi Öğretmenliği ABD
funda.hasancebi@atauni.edu.tr

Doç. Dr. Yüksel Göktaş
Atatürk Üniversitesi, KKEF
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü
yukselgoktas@atauni.edu.tr

Prof. Dr. Murat Günel
TED Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Sınıf Öğretmenliği ABD
murat.gunel@tedu.edu.tr

Özet

Çalışma, bilginin yapılandırılması ve paylaşımında kullanılan modsal betimlemeleri ve fonksiyonlarını tanımlamayı ve bu tanımlamaların ışığında ülkemizde eğitim alanındaki bilimsel çalışmaların sunumu ve paylaşımında kullanılan modsal betimlemelerin türlerini ve kullanılma sıklığını incelemeyi hedeflemektedir. Bu bağlamda, Türkiye'de SSCI kapsamındaki eğitim dergilerinde 2005- 2010 yılları arasında yayınlanan eğitim araştırmalarında modsal betimlemelerin kullanılma eğiliminin hangi yönde olduğunun ve araştırmalarda sıklıkla hangi mod türünün tercih edildiğinin tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Çalışma kapsamında ulaşılan 1203 makale 'Yazma Materyallerinde Modsal Betimlemeleri İnceleme Formu' kullanılarak incelenmiştir. Araştırma bulgularına ilişkin sayısal değerler yüzde /frekans tabloları ve grafiklerle sunulmuştur. Araştırma bulgularına göre eğitim araştırmalarının tamamına yakınında metnin yanı sıra en az bir mod kullanıldığı, en çok kullanılan mod türünün de tablo olduğu belirlenmiştir. Mod türleri yıllara, dergilere, makaleleri oluşturan alt bölümlere, makale türü ve alanlarına göre incelendiğinde araştırmalarda en fazla ve en az kullanılan mod türünde çeşitli farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Eğitim araştırmaları, modsal betimlemeler, eğitim araştırmalarında temsiller.

THE APPLICATION OF MODAL REPRESENTATION IN EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

This study focused on defining modal representations used in the configuration and share of information and their functions, and the frequency of application of modes and their functions within the scientific studies in educational research in Turkey. Therefore, it is aimed to analyze the general tendency in the application of modal representation and which modes are frequently preferred in the educational research papers published during 2005-2010 journals listed in SSCI in Turkey. A corpus of 1203 papers reached within scope of study was analyzed according to the 'Modal Representation in Writing Material Evaluation Form'. The results are presented in a descriptive way as frequencies, percentages tables and charts. According to research findings, in nearly all of the articles, at least one mode besides text is used and the most common mode type is table. The results show that, when mode types are examined according to years, journals, subsection of papers, types, there are differences between the mostly and rarely applied mode types.

Key Words: Educational research, modal representation, modes in educational research.

GİRİŞ

Yazma ve yazdığını yayımlama; üretilen bilimsel bilginin paylaşılması, yaygınlaşması, aktarılması ve bilime yeni katkıların yapılabilmesinde kuşkusuz çok önemlidir (Coşan-Yılmaz & Emiroğlu, 2005). Bilimin kuşaktan kuşağa aktarılan araştırmalarını, tamamlayıcı fikirlerini ve anlamsal yapılarını oluşturmanın bir aracı olarak düşünülen yazma; yazı betimlemeleri içinde bilimsel fikirleri, zihinsel modelleri ve hatırlanan şeyleri oluşturan veya değiştiren bir bilgi aktarma modeli olarak görülmektedir (Yore, Hand, & Prain, 2003). Bilimsel deney ve araştırma sonuçları yayınlandıktan sonra bilimsel bir değer kazandığından, bilimle uğraşanlar sadece bilim yapmakla kalmayıp aynı zamanda bilimsel verilerini yazıp yayınlamalıdırlar (Seçkin, 2003). Çünkü bilim sözlü dil içinde yaşayamaz veya sözlü bir iletişimle yayılamaz (Lemke, 1998). Burada bahsi geçen yazma, bilimsel yazı yazmadır ki şüphesiz bu yazma gazete haberi, öykü, oyun, şiir veya rapor yazmaktan farklı olarak; bilimsel niteliği olan, bilimsel yöntem ve etik ilkeler doğrultusunda hazırlanan ve bilimsel süreçte açık, anlaşılır, etkili ve yaratıcı yazma olmalıdır (Coşan-Yılmaz & Emiroğlu, 2005). Bilimsel yayınlar; özgün bir çalışmanın sonuçlarını tanımlayan, araştırmacılar tarafından deneyleri ve bulguları tekrarlanabilen bununla birlikte tartışılan yazılmış ve basılmış bir yazı türüdür (Seçkin, 2003). Kabul edilebilir bir bilimsel yayın, konuyla ilgilenen araştırmacılara deneyleri tekrarlama, gözlemleri ve entelektüel işlemleri değerlendirme imkânı veren ilk açıklama yayını olmalıdır (Day, 2000). Araştırma sonuçlarının iyi yazılamaması araştırmanın yayınlanmasını engelleyecek veya geciktirecektir (Seçkin, 2003). Bu bağlamda bilimsel makalelerde bilgi ve verilerin sunuluşu önem kazanmaktadır.

Lemke (1998) bilimi konuşmak, okumak ve yazmak için sözlü iletişim (discourse), matematiksel ifade ve grafiksel-görsel betimlemeler üçlüsünün birleştirilmesi gerektiğine dikkat çekmektedir. Aynı zamanda bilim insanlarına bilgiyi sadece sözel formda (metin şeklinde) organize etmek yerine, metinle matematiksel ifadelerin, grafiklerin, tablolarının, diyagramların, haritaların, resim ve fotoğrafların birleştirilmesi ve aralarında bağlantıların kurulmasını önermiştir. Son yirmi yıla bakıldığında da etkili anlatım için diyagram, tablo, metin, grafik, animasyon gibi modları içeren betimlemelerin kullanımına olan talebin yaygınlaşmakta olduğu görülmektedir (Ainsworth, 2006).

Betimlemeleri bir maddeden diğerlerine anlamlı bağlantıları belirleyebilen, ilişkileri ve objeleri içerebilen ve maddelerin davranışlarını, transfer edilişlerini ve meydana gelişlerini yöneten bir olgu olarak tanımlayan Gero ve Reffat (1997), bir sistem içinde farklı betimsel formların avantajlarını birleştirmek için birkaç betimlemenin birlikte kullanılması gerektiğini savunmuşlardır. Benzer şekilde Schnotz ve Lowe (2003) bir olayı veya olguyu daha iyi anlamak için kullanılan betimlemelerin farklı çeşitleri ile onların öğrenme ve anlamadaki fonksiyonlarının birleştirilmesi gerektiğini dile getirmişlerdir. Betimlemelerin önemli parçaları olan modlar (görsel öğeler) ise herhangi bir bilginin sunulmasında kullanılan resim, grafik, metin, tablo, diyagram, animasyon gibi gösterimlerdir. Bodur (2010) yazılı materyaller içinde bu modların bulunmasının nedenlerini şöyle sıralamıştır:

1. Yazının monotonluğunu giderip okuyucuyu sıkmaması,
2. Okuyucunun gözünde doğru canlandırma yapmasını sağlaması,
3. Okuyucunun kendi kendine öğrenmesini kolaylaştırması,
4. Bilgilerin özetlenmiş ve düzenlenmiş bir görünümü olarak akılda kalıcılığı ve hatırlamayı sağlayıcı role sahip olmasıdır.

Her bir mod farklı içeriğe sahiptir ve modlar verilen bilgiyi değişik şekilde sunmak için kullanılabilir (Ainsworth, 2006). Aynı zamanda her bir mod farklı bir işleve sahiptir (Bodur, 2010). Örneğin resimler insanları, yerleri ve nesneleri temsil eden araçlardır (Seferoğlu, 2007) ve soyut görüşleri gerçekçi bir biçimde aktarırlar (Kaya, 2006). Resimler yardımıyla çok karmaşık bir konu hem basit hem de etkili bir şekilde anlatılabilir (Uşun, 2006). Aynı zamanda resimler her yaş grubu için kullanılabilir (Seferoğlu, 2007). Tablolarla sözel ve sayısal bilgiler satırlar ve sütunlar halinde düzenlenerek; kronoloji, nicelik, hiyerarşi gibi soyut ilişkiler görsel olarak gösterilebilir (Bodur, 2010; Kaya, 2006). Tablolar tam, objektif ve yanıltmaz olma gibi özelliklere sahip olmakla birlikte bizim sayıları istatistiksel olarak kendi sonuçlarımızla karşılaştırmamıza izin vermektedir (Booth, Colomb, & Williams, 2003). Aynı zamanda tablolar verilerin bir bütün halinde okuyucuya tanıtılmasını sağlayarak okuyucunun, verilerden bazı anlamlar çıkarabilmesini, hatta genel bazı sonuçlara ulaşabilmesini sağlamaktadır (Köklü, Büyüköztürk, &

Çokluk-Bökeoğlu, 2007). Dahası verilerin tablolaştırılması daha sonraki bir zamanda aynı verilerin değişik şekillerde grafiklere dönüştürülebilmesi veya istatistiksel analizlerinin yapılabilmesi açısından kolaylık sağlamaktadır (Mensiz, 1994). Bilgileri metin yerine tablolarda vermek genelde metnin uzunluğunu kısaltmaktadır. Burada dikkat edilmesi gereken nokta; tablodaki verilerden metinde de ayrıntılı olarak bahsedilmesine gerek olmadığı, bu durumun okuyucu ve hakemin olayı anlamasını daha da zorlaştıracağı ancak özellikli verilerden metinde bahsedilmesinin yararlı olabileceği noktasıdır (Tosun, vd., 2008). Tablolara göre verilerin daha çabuk ve kolay yorumlandığı grafikler (Uşun, 2006) ise miktar, ölçü, boyut, durum ve sıraya ilişkin, anlatımı güç konuları açıklığa kavuşturan, sayısal verilerin görsel simgeleridir (Bodur, 2010). Grafikler, veriler arasındaki ilişkileri ve eğilimleri yansıtarak verilerin karşılaştırılmasını ve aralarındaki ilişkinin kavranmasını sağlamaktadır (Kaya, 2006; Uşun, 2006). Alt alta yazılan verilerin bütünü olan listeler yapılan veya yapılması planlanan işlerin bölümlerini ve her bölümün örneklerini içerebilmektedir. Aynı zamanda listeler adım adım anlatılmak istenen durumların ifade edilmesinde kullanılan önemli bir mod türüdür. Diyagramlar ise istatistiksel verilerin veya olguların görselleştirilmesidir. Diyagramlar tablolara benzer; ancak diyagramların tablolardan farkı onların biraz daha özet ve seyrek bilgiler içerirken sadece rakamları değil, bir olayı ya da olguyu da ifade edebilme ve kavramlar arasındaki ilişkileri belirtebilme özelliklerine sahip olmasıdır. Diğer bir mod türü olan matematiksel ifadeler ise %, f, ss, df, $\bar{X}$ gibi semboller ve r=0.53, p<0.01, t (322) = 3.465, α =.05, gibi denklem ve özdeşliklerden (formüller) oluşmaktadır. Bu ifadeler aslında matematiğin kendine has dilini yansıtmaktadır (Aydın & Yeşilyurt, 2007).

Her bir modun işlevi birbirinden farklı olabildiği gibi bir modun kendi içindeki çeşitlerini incelediğimizde de farklılıklar görülmektedir. Şöyle ki çizgi grafik, eğilim ve dalgalanmaları bir veya daha fazla faktörün zaman içindeki değişimini göstermek için kullanılır (Yalın, 2004). Sütun grafik, özellikle değişik zamanlardaki iki benzer materyalin veya bir bütünün bölümleri arasındaki ilişkileri karşılaştırmada yararlı olmakta; grup çubuk/sütun grafik aynı ölçek üzerindeki iki farklı öğenin iki farklı eyleminde kullanılmakta; yığılmalı çubuk/sütun grafik öğelerin gelişimini göstermek için tercih edilmekte; pasta grafik ise bir bütünün bölümleri arasında karşılaştırma yapmada uygun olarak kullanılmaktadır; ancak parçaların bütün ve birbiri ile ilişkisini göstermesine rağmen farklı değerleri karşılaştırmak için çubuk ya da sütun grafik kadar kullanışlı görülmemektedir (Uşun, 2006).

Bilimsel yayınlar genellikle grafik, tablo, matematiksel ifadeler ve diyagramın kullanıldığı betimlemelere dayanmaktadır (Lemke, 1998). Öyleyse yazar, amacına en iyi hizmet eden ve okuyucuyu yanıltmayan etkiyi yaratmak için en doğru formatı seçmelidir (Booth, Colomb, & Williams, 2003). Yazım kuralı olarak, sadece birkaç sayısal bulgu ya da kısa bir sonuç varsa, bulguların şekil veya tablo yerine metin içinde anlatılması yoluna gidilmelidir (Emiroğlu, 2005). Veriler çok sayıda veya karmaşık ise tablolaştırılmalı, grafik haline getirilmeli veya resmedilmelidir (Booth vd., 2003; Day, 2000) Böylece sonuçların metin içine gömülerek kaybolması önlenebilmektedir (Emiroğlu, 2005). Çünkü sayılar kompleks olduğu zaman okuyucular tarafından daha düzenli bir sunuma ihtiyaç duyulmaktadır (Booth vd., 2003). Fakat her bulgunun tablosunun ve şeklinin olması gerekmemektedir. Bu nedenle nerede tablo ya da şekil kullanılacağının iyi belirlenmesi önemlidir (Emiroğlu, 2005).

Yazma sürecinin ve yazma süresince kullanılan modların ürüne anlam zenginliği ve anlaşılabilirlik katmasının yanı sıra kullanılan modların uyumu ve zenginliği yazarın öğrenmesine ve düşüncelerini ilişkili bir şekilde sunabilmesine katkı sağladığı gözlemlenmiştir (Lemke, 1998). Bu bağlamda, bu çalışma, bilimsel iletişimin önemli bir parçası olan makalelerde kullanılan modsal betimlemeleri inceleyerek bilim insanlarının yazma aktivitelerinde kullandıkları modsal betimlemelerin türleri ve kullanım sıklıklarını değerlendirmeyi, bulunan sonuçlar doğrultusunda yayınların içeriklerinin ve oluşturdukları argümanların zenginleştirilebilmesinde yapısal öneriler sunmayı hedeflemektedir. Benzer inceleme çalışmalarının ülkemizde yer almamasından dolayı modlar hakkında yapılan tartışmaların ve bulguların akademik metinlerin yapılandırılmasında araştırmacılara yön göstermesi ve literatürde var olan bir boşluğu doldurması hedeflenmektedir. Ayrıca çalışma, eğitim alanında yayınlanan makalelere yönelik bir araştırma örneği olması, Türkiye'de Social Sciences Citation Index (SSCI)'de dizinlenen eğitim dergilerinde yayınlanan makalelerin niteliğine yönelik yeterli araştırmanın bulunmaması ve çalışmadan elde edilen bulguların bu alandaki makalelerde kullanılan modsal betimlemeler açısından makalelerin niteliği konusunda eğitim araştırmacılarına bilimsel bilgi sağlaması yönüyle de önemlidir. Bu çalışmanın araştırmacıların dikkatini yazılı dokümanlarda farklı modsal betimlemelerin kullanılmasına çekmesi ve yazma sürecinde farklı modları etkili bir şekilde kullanmaları konusunda onları yönlendirmesi

beklenmektedir. Çalışma kapsamında Türkiye'de SSCI kapsamındaki eğitim dergilerinden Eğitim ve Bilim (E&B), Eğitim Araştırmaları Dergisi, Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi (HEFD), Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi (KUYEB) ve Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)' de 2005- 2010 yılları arasında Türkçe/İngilizce yayınlanan makalelerdeki modsal betimlemelerin kullanılma eğiliminin hangi yönde olduğunu ve sıklıkla hangi mod türünün tercih edildiğini belirlemek amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda cevabı aranan araştırma soruları şunlardır:

1. Eğitim araştırmalarında sıklıkla kullanılan modsal betimlemeler hangileridir ve bunların yıllara göre dağılımı nasıldır?
2. Modsal betimleme kullanımının dergilere göre dağılımı nasıldır?
3. Eğitim araştırmalarının hangi bölümlerinde (giriş, yöntem, bulgular, sonuç ve tartışma) hangi modsal betimlemeler ne sıklıkla kullanılmaktadır?
4. Eğitim araştırmalarının türüne göre modsal betimlemelerin kullanılma durumu nasıldır?
5. Eğitim araştırmalarının alanlarına göre modsal betimlemelerin kullanılma durumu nasıldır?

YÖNTEM

Çalışmanın Kapsamı

Çalışmanın kapsamını 2005-2010 yılları arasında SSCI tarafından dizinlenen Türkiye kökenli eğitim dergilerinden E&B, EJER, HEFD, TOJET VE KUYEB dergilerinde yayınlanan bütün makaleler oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında 1203 makaleye ulaşılmıştır. Taranan dergiler ve dergilerdeki makale sayıları Ek 1'de verilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından oluşturulan "Yazma Materyallerinde Modsal Betimlemeleri İnceleme Formu" kullanılmıştır. Form yapılan benzer çalışmalarda (Göktaş, vd., 2012; Gunel, Hand, & Gunduz, 2006) kullanılan formların araştırmacılar tarafından araştırmanın amacına uygun olan maddelerin seçilerek yeniden düzenlenmesiyle oluşturulmuştur. Formun geçerliliği ve güvenilirliği için konu alanı ve dil bilimleri alanlarındaki uzmanların görüşlerine başvurulmuş ve bu görüşler doğrultusunda çalışmanın amacına uygun olmayan maddeler formdan çıkarılmıştır. Form iki ana bölümden oluşmaktadır. Bunlardan ilki makalenin künyesi, makalenin türü, makalenin alanının kodlandığı makalenin yapısı ile alakalı bölümdür. Diğeri ise makalelerde kullanılan modların kodlandığı kısımdır. Makalelerde kullanılan modlar bölümü kendi içinde iki alt bölüme ayrılmıştır. Bu bölümler yapısal bir yol izleyen (IMRAD' a uyan) ve IMRAD' a uymayan makaleler ile ilgili bölümlerdir. IMRAD' a uyan makalelerin her bir bölümü (giriş- yöntem- bulgular- sonuç ve tartışma) ve IMRAD' a uymayan makaleler için metin haricinde kullanılan modların var olması, türü ve her türünün sayısının kodlandığı alt bölümler mevcuttur.

Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen veriler SPSS 16.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde betimsel analiz türlerinden frekans ve yüzde kullanılmıştır.

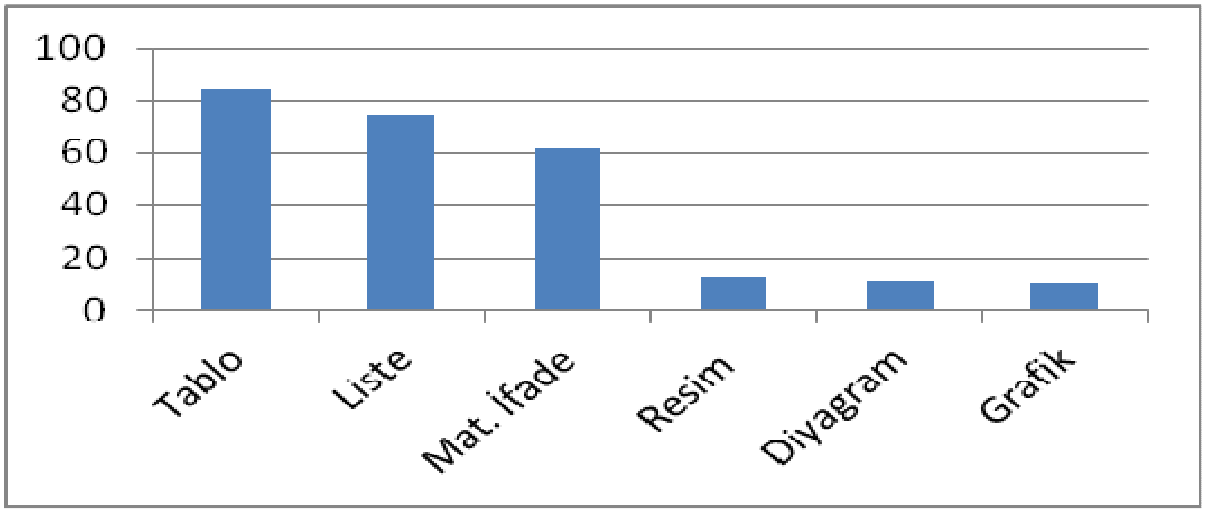
BULGULAR

Çalışmada elde edilen bulgular araştırma soruları temel alınarak beş ana başlıkta incelenmiştir.

Eğitim Araştırmalarında Modsal Betimlemelerin Kullanımı ve Bunun Yıllara Göre Dağılımı

Eğitim alanındaki araştırmalar incelendiğinde bunların %99' unda metnin yanı sıra en az bir modun kullanıldığı buna karşın makalelerin % 1' inde sadece metin kullanıldığı görülmüştür. Kullanılan modların çeşitlerine bakıldığında ise metnin yanı sıra en çok matematiksel ifadeden (%87.3) yararlanıldığı görülmektedir. Fakat makaleler matematiksel ifadeler açısından ayrıntılı incelendiğinde makalelerin yarısına yakınında (%48.6) "%" ifadesinin kullanıldığı belirlenmiştir Bu oran diğer matematiksel ifadelerin kullanılma oranı ile birleşince çok yüksek olmakta ve matematiksel ifadelerin kullanılma sıklığını tam olarak yansıtmamaktadır. Dolayısıyla matematiksel ifadelerin incelenmesinde "%" sembolü haricindeki matematiksel ifadeler ($r=0.53$, $\alpha = .05$, $p < .05$, $F(2, 94) =3.542$, t $(62) =3.62$) araştırma kapsamında dikkate alınmıştır. Bu durumda en çok kullanılan mod türü tablo (%84.4) olarak belirlenmiştir. Bunu takiben listenin (%74.6) ve matematiksel ifadenin (%61.5) sıklıkla

kullanıldığı tespit edilmiştir. En az kullanılan mod türü ise diyagram (%10.7) ve grafik (%10.5) olarak belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar Grafik 1' de verilmiştir.



Grafik 1: Eğitim Araştırmalarında Kullanılan Modsal Betimlemelerin Oranı(%)

Yıllara göre modsal betimlemelerin kullanılma oranına baktığımızda 2005 yılında diyagram kullanılan makale sayısının 2010 yılında iki katına çıktığı (2005: %3.2, 2010: %6.0) dikkat çekmektedir. Diyagram; 2005 yılında 17 makalede 2010 yılında ise 51 makalede kullanılmaktadır. Dikkat çeken bir diğer sonuç; grafik kullanılan makale oranının 2010 yılında yarıya yakın düşmesidir (2005: %4.5, 2010: %2.7). İlgili sonuçlar Tablo 1' de verilmiştir.

Tablo 1: Eğitim Araştırmalarında Kullanılan Modsal Betimlemelerin Yıllara Göre Durumu

Yıl	f/%	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Resim	f	27	14	15	25	32	36
	%	5.1	2.6	3.4	5.1	6.3	4.2
Tablo	f	151	169	127	147	153	268
	%	28.4	31.2	29.2	29.9	29.9	31.3
Grafik	f	24	19	19	17	25	23
	%	4.5	3.5	4.4	3.5	4.9	2.7
Mat. İfade	f	105	128	95	97	119	196
	%	19.8	23.6	21.8	19.7	23.3	22.9
Liste	f	153	146	124	127	130	218
	%	28.8	26.9	28.5	25.8	25.4	25.4
Diyagram	f	17	16	10	21	14	51
	%	3.2	3.0	2.3	4.3	2.7	6.0
Toplam		531	542	435	492	511	857

Eğitim Araştırmalarında Modsal Betimlemelerin Kullanılmasının Dergilere Göre Dağılımı

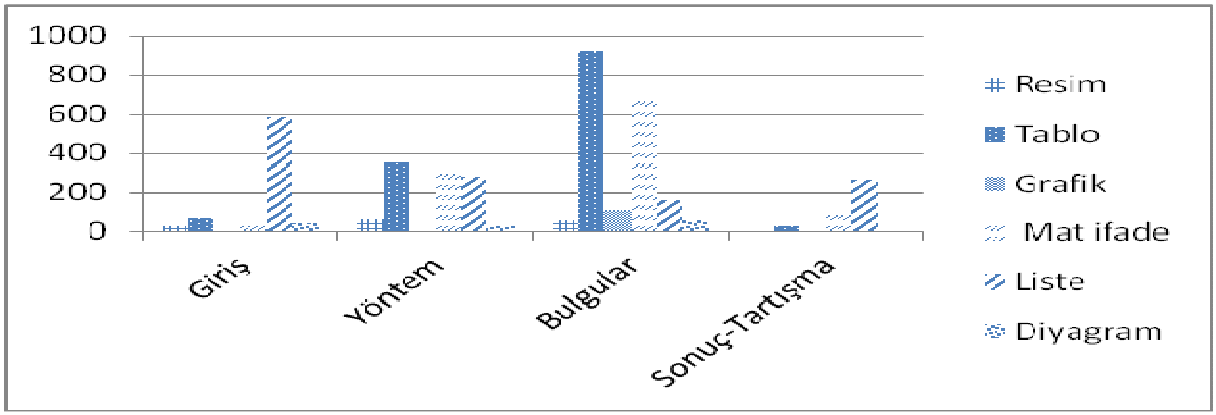
Dergilere göre modsal betimlemelerin kullanılma oranına bakıldığında bazı farklılıklar dikkat çekmektedir. Diyagram HEFD hariç dergilerde kullanılma oranı %21.7- 25.6 arasında değişirken HFED' de bu oran % 8.5 dir. Matematiksel ifade TOJET' de %12.6 iken diğer dergilerde kullanılma oranı %17.3- %25.5 arasındadır. Yine dikkat çeken bir diğer sonuç, grafik KUYEB' de %13.5 kullanılırken diğer dergilerde bu oran %19-%24.6 arasında değerler almaktadır. Resmin dergilerde kullanılma oranına bakıldığında en az Eğitim ve Bilim dergisinde (%7.4) ve KUYEB' de (%12.8) kullanıldığı diğer dergilerde ise bu oranın en az iki kat fazla olduğu tespit edilmiştir. Listenin kullanılma oranı ise dergilerde çok fazla bir fark göstermemektedir (%17.8- %22.4). Farklı modsal betimleme kullanımına bakıldığında HEFD' de % 3.9 oranında farklı mod kullanılırken diğer dergilerde bu oranın 3 kat fazla olduğu ve %11.4-%14.1 arasında değiştiği görülmüştür. Elde edilen sonuçlar Tablo 2' de verilmiştir.

Tablo 2: Eğitim Araştırmalarında Kullanılan Modsal Betimlemelerin Dergilere Göre Durumu

Dergi	f/%	Resim	Tablo	Grafik	Mat. İfade	Liste	Diyagram	Farklı Mod Kullanımı
E&B	f	11	205	28	153	187	28	234
	%	7.4	20.2	22.2	20.7	20.8	21.7	11.4
EJER	f	36	228	26	177	184	33	265
	%	24.2	22.5	20.6	23.9	20.5	25.6	12.3
HEFD	f	46	245	31	189	201	11	280
	%	30.9	24.1	24.6	25.5	22.4	8.5	3.9
KUYEB	f	19	179	17	128	165	29	208
	%	12.8	17.6	13.5	17.3	18.4	22.5	13.9
TOJET	f	37	158	24	93	160	28	199
	%	24.8	15.6	19.0	12.6	17.8	21.7	14.1
Toplam		149	1015	126	740	897	129	1186

Eğitim Araştırmalarının Bölümlerinde (Giriş, Yöntem, Bulgular, Sonuç ve Tartışma) Sık Kullanılan Modsal Betimlemeler

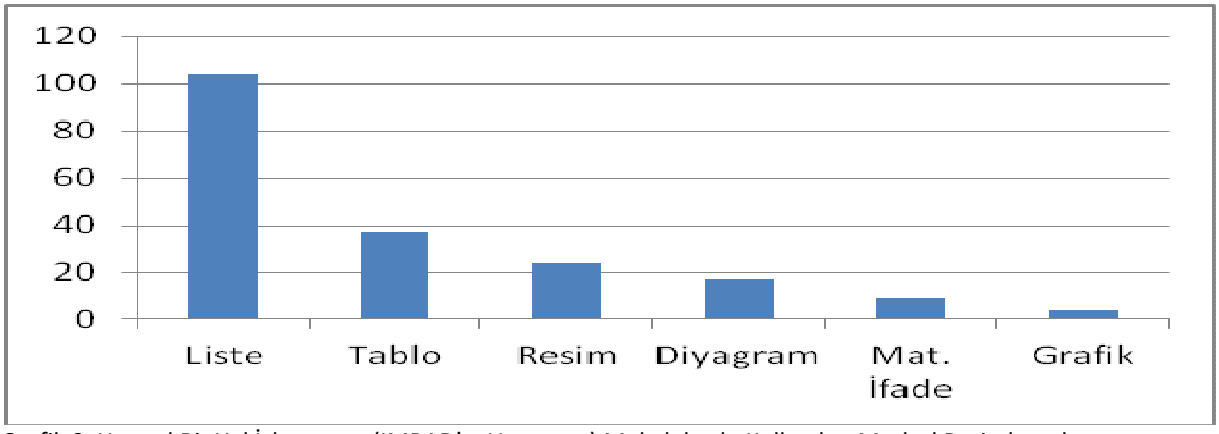
Eğitim araştırmalarındaki makaleler incelendiğinde metin haricinde en çok mod kullanılan bölümlerin yöntem ve bulgular bölümleri olduğu tespit edilmiştir. Makale bölümlerinde kullanılan modlar incelendiğinde ise giriş bölümünde en sık kullanılan mod türünün liste (n=584) olduğu belirlenmiştir. Yöntem bölümünde tablo (n=355) ve bunu takiben matematiksel ifade (n=305) ve liste (n=278) kullanıldığı, bulgular bölümünde tablo (n=921) ve matematiksel ifade (n=692) kullanıldığı belirlenmiştir. Sonuç-tartışma bölümlerinde ise liste (n=265) en çok kullanılan mod türü olurken bunu takiben matematiksel ifade (n=87) ikinci sırada kullanılan mod olarak belirlenmiştir. Makale bölümlerinde modsal betimlemelerin kullanma sıklığı ile ilgili veriler için Grafik 2'ye bakınız.



Grafik 2: Eğitim Araştırmalarında Kullanılan Modsal Betimlemelerin Makale Bölümlerine Göre Durumu

Makale bölümleri incelendiğinde dikkat çeken nokta, giriş ve sonuç-tartışma bölümlerinde kullanılan listenin aynı bölümlerde kullanılan diğer modlara göre belirgin ölçüde farklılık göstermesidir. Giriş bölümünde liste kullanılan makaleler (n=584) incelendiğinde bu listelerin %46.2'sını araştırma sorularının oluşturduğu (n=270) belirlenmiştir. Sonuç-tartışma bölümündeki listelerinde (n=265) %50.5'ini önerilerin (n=134) oluşturduğu dikkat çekmektedir.

Makale bölümlerinin olmadığı yapısal bir yol izlemeyen alan yazın türündeki makalelerde ise en fazla kullanılan modun liste (n=104) en az kullanılan modun ise grafik(n=4) olduğu belirlenmiştir. İlgili veriler Grafik 3'de verilmiştir.



Grafik 3: Yapısal Bir Yol İzlemeyen (IMRAD' a Uymayan) Makalelerde Kullanılan Modsal Betimlemeler

Eğitim Araştırmalarının Türüne Göre Kullanılan Modsal Betimlemeler

Eğitim araştırmalarının türüne göre modsal betimlemelerin kullanımına bakıldığında; hem farklı mod kullanılan makale türü hem de her bir modun en çok kullanıldığı makale türü betimsel çalışmalardır. Bu oran %43-%61.6 arasında değişmektedir. Modların ikinci sırada hangi makale türünde kullanıldığına bakıldığında; tablo, diyagram ve listenin değerlendirme çalışmalarında, grafik ve matematiksel ifadelerinde deneysel çalışmalarda sıklıkla kullanıldığı görülmüştür. Modların en az kullanıldığı makale türü incelendiğinde ise resim en az alan yazın derleme türünde görülürken diğer modların en az mesleki çalışmalarda (% 0.4- %1) kullanıldığı tespit edilmiştir. Ayrıntılar Tablo 3'de mevcuttur.

Tablo 3: Eğitim Araştırmalarının Türüne Göre Kullanılan Modsal Betimlemelerin Durumu

Makale Türü	f/%	Farklı mod kullanımı	Resim	Tablo	Grafik	Mat. İfade	Liste	Diyagram	Toplam makale
Alan yazın derleme	f	51	1	13	1	8	42	6	52
	%	96.2	0.7	1.3	0.8	1.1	4.7	4.7	4.4
Yöntem çalışmaları	f	20	9	12	2	4	15	2	20
	%	100	6.0	1.2	1.6	0.5	1.7	1.6	1.7
Kuramsal çalışmalar	f	14	3	7	0	6	13	2	14
	%	92.9	2.0	0.7	0.0	0.8	1.5	1.6	1.2
Deneysel çalışmalar	f	145	31	136	20	116	113	13	145
	%	100	20.8	13.4	16.0	15.7	12.6	10.2	12.1
Eylem araştırmaları	f	27	3	22	4	14	21	6	27
	%	100	2.0	2.2	3.2	1.9	2.3	4.7	2.3
Betimsel çalışmalar	f	685	64	612	77	444	501	63	692
	%	99.0	43.0	60.4	61.6	60.1	56.0	49.2	57.9

Değerlendirme çalışmaları	f	173	29	147	16	98	140	27	175
	%	98.9	19.5	14.5	12.8	13.3	15.6	21.1	14.6
Mesleki çalışmalar	f	12	4	9	1	3	9	1	13
	%	92.3	2.7	0.9	0.8	0.4	1.0	0.8	1.1
Diğer	f	57	5	56	4	46	41	8	57
	%	100	3.4	5.5	3.2	6.2	4.6	6.3	4.8

Eğitim Araştırmalarının Alanına Göre Modsal Betimlemelerin Kullanılma Durumu

Eğitim araştırmalarının alanları açısından kullanılan modsal betimlemelere bakıldığında farklı mod kullanımı en çok öğretim/eğitim teknolojileri alanında yayınlanan makalelerde (%14.7)görülürken bunu matematik eğitimi (%7.2) ve fen bilimleri eğitimi (%6.0) izlemektedir. Her bir modun hangi alanda daha çok tercih edildikleri incelendiğinde ise bütün mod çeşitlerinin en çok tercih edildikleri alan öğretim/eğitim teknolojileridir. Diğer makale alanları açısından bakıldığında diyagram en çok ölçme ve değerlendirme (%10.9) alanındaki makalelerde kullanılmıştır. Liste (%6.9), matematiksel ifade (%7.4), grafik (%10.8) ve resim (%18.8) ve tablo (%7.4) ise en çok matematik eğitimi alanında yayınlanan makalelerde kullanılmıştır. Ayrıntılı bilgi Tablo 4'de yer almaktadır.

Tablo 4: Eğitim Araştırmalarının Alanına Göre Kullanılan Modsal Betimlemelerin Durumu (% Olarak)

Makale alanı	Resim	Tablo	Grafik	Mat. İfade	Liste	Diyagram	Farklı mod kullanımı	Toplam
Öğr./Eğitim Teknolojisi	25,5	13,4	16,7	11,6	15,3	21,7	14,7	174
Matematik Eğitimi	18,8	7,4	10,3	7,4	6,9	5,4	7,2	85
Fen Bilimleri Eğitimi	5,4	6,1	6,3	6,5	6,8	4,7	6,0	72
Eğitim Programları ve Öğretim	0,7	5,8	4,0	5,5	6,5	7,8	5,8	71
PDR	1,3	5,8	4,0	7,4	4,8	8,5	5,9	71
Eğitim Psikolojisi	3,4	6,2	8,7	7,4	5,6	5,4	5,8	70
Yabancı Diller Eğitimi	6,0	4,7	3,2	4,1	5,9	3,1	5,5	66
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	4,0	5,8	8,7	6,1	4,9	10,9	5,4	65
İlköğretim	5,4	5,0	2,4	5,1	4,6	3,1	4,6	54
Çevre Eğitimi	8,7	4,4	11,1	4,6	4,2	4,7	4,2	51
Yüksek Öğretim	0,0	3,5	1,6	3,9	3,3	3,9	3,5	45
Mesleki ve Teknik Eğitim	0,0	3,5	1,6	3,4	3,5	2,3	3,5	42
Biyoloji Eğitimi	4,0	3,2	1,6	3,1	3,1	2,3	3,0	37
Eğitim Sosyolojisi	1,3	3,3	1,6	3,1	3,2	1,6	3,1	37
Eğitim Yönetimi	0,7	3,0	0,8	2,8	2,7	1,6	2,7	34
Okul Öncesi Eğitimi	0,0	2,5	1,6	2,8	2,9	0,8	2,6	31
Fizik Eğitimi	6,7	2,3	2,4	2,6	2,3	0,8	2,2	26
Türkçe Eğitimi	0,7	2,2	1,6	2,4	1,6	3,9	2,0	26
Kimya Eğitimi	3,4	2,0	0,0	1,8	1,7	0,8	1,8	21
Sosyal Bilgiler Eğitimi	2,0	1,2	0,0	1,4	1,4	0,0	1,4	17
Özel Eğitim	0,7	1,2	4,0	0,7	1,1	1,6	1,4	17
Eğitim Politikaları	0,0	1,2	0,8	0,9	1,3	2,3	1,3	15
Güzel Sanatlar Eğitimi	0,0	0,7	1,6	0,4	0,7	0,8	0,8	9
Coğrafya Eğitimi	0,7	0,8	0,0	0,5	0,7	0,8	0,7	8
Spor Bilimleri Eğitimi	0,0	0,7	0,0	0,8	0,4	0,0	0,6	7
Sağlık Eğitimi	0,0	0,6	0,8	0,8	0,8	0,0	0,6	7
Diğer	0,7	4,2	5,6	3,4	4,0	1,6	4,4	52
Toplam	100	100	100	100	100	100	100	1203

SONUÇ VE TARTIŞMA

Yapılan araştırma ile bilginin yapılandırılması ve paylaşımında kullanılan modsal betimlemelerin ve fonksiyonlarının tanımlanması ve bu tanımlamaların ışığında ülkemizde eğitim alanındaki bilimsel çalışmaların sunumunda ve paylaşımında kullanılan modsal betimlemelerin türleri ve kullanılma sıklığının incelenmesi hedeflenmiştir. SSCI kapsamındaki Türkiye kökenli dergilerde (n=5) 2005-2010 yılları arasında yayımlanan eğitim içerikli 1203 makale ile sınırlandırılan araştırma bulgularına göre, incelenen makalelerin %99' unda metnin yanında herhangi bir mod/modların kullanıldığı buna karşın makalelerin % 1' inde sadece metin kullanıldığı görülmüştür. Elde edilen sonuçlar bilim insanlarının metinle; matematiksel ifadeleri, grafikleri, tabloları, diyagramları, haritaları, resim ve fotoğrafları birleştirilmesi ve aralarında bağlantılar kurulmasını öneren Lemke' in (1998) düşüncesini desteklemektedir. Kullanılan mod türleri incelendiğinde ise makalelerin yarısına yakınında matematiksel ifadelerden "%" sembolünün kullanıldığı görülmüştür. Fakat matematiksel ifadelerin ayırt edici farklılığını belirlemek adına bu sembol dışındaki ifadeler esas alınarak inceleme yapılmıştır. Bu incelemeler sonucunda mod türlerinden en çok tablo kullanıldığı, bunu takiben liste ve matematiksel ifadelerin kullanıldığı belirlenmiştir. Eğitim araştırmalarında tablonun metin dışında en çok kullanılan mod olması dikkate değer bir durumdur. Bu sonuç tabloların verileri bir bütün halinde okuyucuya tanıtması ile okuyucunun, verilerden bazı anlamlar çıkarabilmesini, hatta bazı sonuçlara ulaşabilmesini sağlamasından (Köklü, Büyüköztürk, & Çokluk-Bökeoğlu, 2007) kaynaklanabilmektedir. Aynı zamanda tabloların sıklıkla tercih edilmesinin sebebi bu mod türünün aynı verileri değişik şekillerde grafiklere dönüştürülebilmesi veya istatistiksel analizlerinin yapılabilmesi açısından kolaylık sağlaması (Mensiz, 1994) olarak düşünülmektedir. Buna karşın en az kullanılan mod türünün ise diyagram ve grafik olduğu tespit edilmiştir. Tablolara göre verilerin daha çabuk ve kolay yorumlandığı grafiklerin (Uşun, 2006) en az tercih edilen mod türü olması bu anlamda dikkat çeken bir diğer noktadır.

Makalelerde altı yılda kullanılan modlar yıllara göre karşılaştırıldığında dikkat çeken nokta 2005 yılında diyagram kullanılan makale oranının 2010 yılında iki katına çıkmasıdır. Bu durumu, makalelerin yıllara göre dağılımında 2010 yılında PDR alanında ve eğitimde ölçme /değerlendirme alanlarında makale sayılarında belirgin artış görülmesi ve diyagramın en çok bu iki alandaki makalelerde kullanılması açıklamaktadır. Bir diğer önemli sonuç 2010 yılında grafik kullanılan makale oranının yarıya düşmesidir. Grafiklerin sayıca en çok kullanıldığı betimsel çalışmaların (%61.6) sayısı ve aynı zamanda toplam makale sayısı 2010 yılında en fazla olmasına rağmen grafik kullanılan makale sayısı düşmüştür. Bu durum grafiklerin ikinci sırada en çok kullanıldığı deneysel çalışmaların sayısının 2010 yılında düşmesi ile açıklanabilmektedir.

Dergilere göre modsal betimlemelerin kullanım sıklığı incelendiğinde farklı mod kullanımı en az HEFD görülürken bu oranın diğer dergilerde 3 kat kadar fazla olduğu görülmektedir. Makalelerdeki modlar tek başına düşünüldüğünde yine HEFD' deki makalelerde diyagram kullanımı diğer dergilerin üçte biri kadardır. KUYEB de yayınlanan makalelerde ise resim ve grafik kullanımı diğer dergilere göre yarıya yakın düşme göstermektedir. TOJET de matematiksel ifade, Eğitim ve Bilim dergisinde ise resim diğer dergilerde yayınlanan makalelere oranla daha az tercih edilmiştir. Bu sonuçlar dergilerde yayınlananın makalelerde mod kullanımında farklılıklar olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Makaleleri oluşturan bölümler bazında kullanılan modsal betimlemeler incelendiğinde en çok mod kullanılan bölümlerin yöntem ve bulgular bölümleri olduğu tespit edilmiştir. Makalelerde özellikle sonuçların daha kolay anlaşılabilmesi için tablo, grafik, ya da şekiller kullanılması (Tosun, vd., 2008) bu durumu açıklamaktadır. Çünkü veriler çok sayıda veya karmaşık ise tablolaştırılır, grafik haline getirilir veya resmedilir (Booth, vd., 2003; Day, 2000). Dolayısıyla verilerin metin içine gömülerek kaybolması önlenebilmektedir (Emiroğlu, 2005). Aynı zamanda sayılar kompleks olduğu zaman okuyucuların daha düzenli bir sunuma ihtiyaç duyması (Booth, vd., 2003) bu sonucu desteklemektedir. Sonuç-tartışma bölümünde ise listenin çoğunlukla kullanıldığı tespit edilirken bu bölümdeki önerilerin kullanılan listelerin %50.5'ini oluşturduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla bazı yazarların sonuç olarak tartıştıkları durumları listeler halinde okuyucuya vermek istediği görülmektedir. Bu sonuçlar paralelinde makalelerin her bölümünde belli modların kullanımının ön plana çıktığını söyleyebiliriz.

Makale türüne göre mod kullanımı incelendiğinde; hem farklı mod kullanılan makale türü hem de her bir modun en çok kullanıldığı makale türü betimsel çalışmalardır. Makale alanları açısından kullanılan modlara bakıldığında ise farklı mod kullanımı en çok öğretim/eğitim teknolojileri alanında yayınlanan makalelerde görülürken bunu matematik eğitimi izlemektedir. Her bir modun hangi alanda daha çok tercih edildikleri incelendiğinde ise bütün mod çeşitlerinin en çok tercih edildikleri alan öğretim/eğitim teknolojileri alanıdır.

Türkiye'de eğitim alanında yayınlanan ve SSCI de dizinlenen dergilerin incelenmesi ile elde edilen sonuçların, eğitim alanında modsal betimlerin kullanılma durumu ve güncel eğilimini ortaya çıkarmada bilim insanlarına yol gösterici olacağına inanılmaktadır. Bunu açacak olursak, bilimsel dergilerde yayın yapmanın önündeki önemli engellerden birinin dil yeterlikleri olduğu ancak bu yeterliğin salt dil bilmekle sınırlı olmadığı aynı zamanda bilimsel bir üslupla yazma becerisinin eksikliğinden kaynaklandığı görülmektedir (Olkun, 2006). Modsal betimlemeler de düşüncelerin, verilerin, sonuçların vb. durumların aktarılmasında hem araştırmacının vermek istediği düşünceyi en basit ve anlaşılır şekilde vermesini hem de okuyucunun sıkılmadan ve zorlanmadan verilen düşünceyi almasında kolaylık sağlamaktadır. Dolayısıyla araştırmacılar yazma konusunda daha dikkatli olmalı ve okuyucu için dikkat çekici, açık, anlaşılır ve kalıcı bir eser oluşturmak için verecekleri bilgi için en uygun modu kullanmaya yönelmelidir. Bu bağlamda bu çalışma makale alanı, makale türü ve makaleyi oluşturan bölümler için bilim insanlarının hangi modsal betimlemeleri tercih ettiklerini sunarak yazarlara fikir vermeye çalışmıştır.

Sonuç olarak, bilimsel makale yazma sureci, yazma eyleminin doğasından kaynaklanan bir öğrenme çıktısına yol açmaktadır. Yazılan ürün içerisinde bağlantı kurulan metin ve diğer modsal betimlemeler; anlam zenginliğini arttırmada, üretilen argümanın anlaşılırlığını sağlamada ve okuyucunun kavramları derinlemesine öğrenmesinde önemli yapı taşlarıdır. Ülkemizde akademik çalışmaları yayımlayan dergilerde modsal betimlemelerin kullanımının dergiden dergiye farklılık gösterdiği ve bunun yanı sıra kullanılan modların zenginliğinde de varyasyonların olduğu gözlemlenmiştir. Bu bağlamda akademik çalışmaların kaleme alınmasında modsal betimlemelerin simgesel gösterimler seklinde algılanmasından öte anlam yapılandırma ve öğrenmede etkili araçlar olduğunun göz önünde bulundurulması hem okuyucuların çalışma ve tartışmaları derinlemesine algılamasında hem de yazarların kendi düşüncelerini kavramsallaştırmasında katkı sağlayacaktır. Sürecin ve eserlerin bu çerçeveden kaleme alınması ve değerlendirilmesi içeriğin zenginleştirilmesi ve kalitenin arttırılması açısından farklı bir boyuttan ülkemiz literatürüne katkı sağlayabilir.

KAYNAKÇA

Ainsworth, S. (2006). DeFT: A conceptual framework for considering learning with multiple representations. *Learning and Instruction*, *16*, 183-198.

Aydın, S. & Yeşilyurt, M. (2007). Matematik öğretiminde kullanılan dile ilişkin öğrenci görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *22*(6), 90-100.

Bauer, M. W. (2003). Classical content analysis: A review. In M. W. Bauer & G. Gaskell (Eds). *Qualitative researching with text, image and sound* (131-151). London: Sage Publication.

Bodur, F. (2010). Uzaktan öğretim ders kitaplarındaki görsel öğelerin öğrenmeye katkıları: Anadolu Üniversitesi uzaktan öğretim öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi, Eskişehir.

Booth, W. C., Colomb, G. G., & Williams J. M. (2003). *The craft of research* (2nd ed.).Chicago: The University of Chicago Press.

Coşan-Yılmaz, M. C. & Emiroğlu, O. N. (2005). Bilimsel makale nasıl yazılır? *Hemşirelikte Araştırma Geliştirme Dergisi, 1*(2), 26-38.

Day, R. A. (2000). *Bilimsel bir makale nasıl yazılır ve yayımlanır?* (4. Baskı). Ankara: TUBİTAK Yayınları.

Gero, J. S. & Reffat, R. M. (1997). Multiple representations for situated agent-based learning. *ICCIMA*, Griffith University, Gold Coast, Queensland, Australia.

Göktaş, Y., Hasançebi, F., Varışoğlu, B., Akçay, A., Bayrak, N., Baran, M., & Sözbilir, M. (2012).Türkiye'deki eğitim araştırmalarında eğilimler: Bir içerik analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *12* (1), 443-460.

Gunel, M., Hand, B., & Gunduz, S. (2006). Comparing student understanding of quantum physics when embedding multimodal representations into two different writing formats: Presentation format vs. summary report format. *Science Education*, *90* (6), 1092-1112.

Kaya, Z. (2006). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme* (2. Baskı). Ankara: Pagem A yayıncılık.

Köklü, N., Büyüköztürk, Ş., & Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2007). *Sosyal bilimler için istatistik* (2. Baskı). Ankara: Pagem A yayıncılık.

Lemke, J. (1998). Multiplying Meaning: Visual and Verbal Semiotics in Scientific Text. In J. R. Martin & R. Veel (Eds.), *Reading Science,* 87-113. London: Routledge.

Mensiz, E. (1994). Akademik hayatta bilgisayar kullanımın avantajları. *Süleyman Demirel Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, *1*(1), 61-67.

Olkun, S. (2006). Eğitim ile ilgili uluslararası bilimsel dergilerde yayın yapma süreci: fırsatlar, sorunlar ve çözüm önerileri. *I. Ulusal sosyal bilimlerde süreli yayıncılık kurultayı, Ankara*.

Seçkin, D. (2003). Bilimsel bir makale nasıl yazılır? *Dermatose, 2,* 90-94.

Seferoğlu, S. S. (2007). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* (4. Baskı). Ankara: Pagem Yayıncılık.

Schnotz, W. & Lowe, R. (2003). External and internal representations in multimedia learning. *Learning and Instruction*, *13*, 117-123.

Tosun, Z., Karabekmez, F. E., Keskin, M., Duymaz, A., & Savcı, N. (2008). Bilimsel makale nasıl hazırlanır? *Türk Plastik Rekonstrüktif ve Estetik Cerrahi Dergisi*, *16* (3), 147-153.

Uşun, S. (2006). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı.* Ankara: Nobel Basımevi.

Yalın, H. İ. (2004). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme* (11. Baskı). Ankara: Nobel Basımevi.

Yore, D., Bisanz, L. G., & Hand, M. B. (2003). Examining the literacy component of science literacy: 25 years of language arts and science research. *International Journal of Education*, *25* (6), 689-725.

Yore, D. L., Hand, M. B., & Prain, V. (2002). Scientists as writers. *Science Education*, *86*, 672-692.

Ek 1: Araştırmada Taranan Dergiler ve Makale Sayıları (2005- 2010)

DERGİ ADI	2005	2006	2007	2008	2009	2010	**TOPLAM**
Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal Of Educational Research (EJER)	51	72	23	38	47	37	**231**
Egitim ve Bilim-Education and Science (E&B)	29	39	32	34	52	59	**186**
Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (HEFD)-Hacettepe University Journal Of Education	50	45	47	50	31	60	**222**
Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi (KUYEB)-Educational Sciences:Theory Practice	19	28	41	31	27	63	**146**
Turkish Online Journal Of Educational Technology (TOJET)	45	23	15	18	17	80	**119**
TOPLAM	**194**	**207**	**158**	**171**	**174**	**299**	**1203**

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2014 Cilt:3 Sayı:2 Makale No: 15 ISSN: 2146-9199

FEN ÖĞRETMENİ ADAYLARININ YARATICILIK KAVRAMINA VE YARATICI DÜŞÜNMEYE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN FARKLI DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

Yrd. Doç. Dr. Didem İnel Ekici
Uşak Üniversitesi
dideminel@gmail.com

Özet

Bu araştırmada Fen öğretmeni adaylarının yaratıcılık kavramına ve yaratıcı düşünmeye ilişkin görüşlerinin belirlenmesi ve söz konusu görüşlerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada betimsel araştırma tekniklerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya Türkiye'de yer alan orta büyüklükteki bir üniversitede öğrenim görmekte olan 221 fen öğretmeni adayı katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğretmen adaylarının yaratıcılık kavramına ve yaratıcı düşünmeye yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlayan maddelerden oluşan anket formu kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizde öğretmen adaylarının anket formunda yer alan her bir maddeye ilişkin vermiş oldukları cevapların yüzde ve frekans değerleri hesaplanmıştır. Ayrıca her bir maddeye ilişkin verilen cevaplar öğretmen adaylarının cinsiyetlerine, öğrenim durumlarına, sınıf düzeylerine ve lise mezuniyet türlerine göre incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen verilerin analizi sonucunda ankette yer alan bazı maddelere verilen yanıtların ilgili bağımsız değişkenlere göre farklılaştığı belirlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının özelikle yaratıcılığın kaynağına, yaratıcılığın geliştirilmesine ve yaratıcılığın gösterilebileceği alanlara ilişkin görüşlerinin farklılaştığı söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: Yaratıcılık, Yaratıcı düşünme, Öğretmen adayları.

INVESTIGATING OF THE VIEWS ABOUT THE CREATIVITY AND CREATIVE THINKING OF PRE-SERVICE SCIENCE TEACHERS TO DIFFERENT VARIABLES

Abstract

In this study, it is aimed at determining of the views about the creativity and creative thinking of pre-service science teachers and investigating of the so-called views according to different variables. In the study, it was used the survey model that is one of the descriptive methods. Two hundred twenty one pre-service science teachers who studies in a medium-sized university located in Turkey participated in the study. In the study, a questionnaire that consisted of the items about determining of the views on the creativity and creative thinking of pre-service science teachers was used. In the analysis of data obtained from the study, it was counted the frequency and percentage of the responses of pre-service science teachers for each items included in the questionnaire. Besides, the responses for each item were examined to gender, education status, grade level and high school graduation of pre-service science teachers. In the results of analysis data obtained, it was determined that the answers given to some items included in questionnaire differed to the so-called independent variables. In the result of the study it could be said that the pre-service views on the source of creativity, developing of creativity and the areas that creativity could be shown differed.

Key Words: Creativity, Creative Thinking, Pre-service teachers.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2014 Cilt:3 Sayı:2 Makale No: 15 ISSN: 2146-9199

GİRİŞ

Değişen koşullara ve çağın getirdiği yeniliklere uyum sağlayabilen, teknolojinin desteğiyle bilgiye ulaşma yollarını kullanarak doğru bilgiye ulaşabilen ve yaşamları süresince kendilerini yönlendirerek öğrenebilen bireylerin yetiştirilmesi ülkelerin gelişmesinde ve kalkınmasında büyük önem taşımaktadır. Söz konusu bireyler sorgulama, araştırma, problem çözme, kendilerini yönlendirerek öğrenme gibi üst düzey düşünme becerilerini kullanarak yaşamları boyunca öğrenebilmekte ve kendilerini farklı alanlarda geliştirebilmektedirler. Bu nedenle geçmişte sadece bilişsel öğrenmenin amaçlandığı eğitim sürecinin son yıllarda en önemli görevlerinden biri de öğrencilere doğru düşünme yollarını öğretmek olmuştur (Bacanlı, Dombaycı, Demir ve Tarhan, 2011). Değişen dünyaya uyum sağlamada önemli bir beceri olarak görülen (Karataş ve Özcan, 2010) yaratıcı düşünme süreci de doğru düşünme yollarından biridir. Lin (2012)'e göre her insanın geliştirilebilecek bir yaratıcılığa sahip olması, yaratıcılığın toplumları ilerleten bir güç olması ve geleceğin ihtiyaçlarını karşılaması nedeniyle günümüzde yaratıcılık önemli ve gerekli bir düşünme süreci olarak görülmektedir. Geçmişten günümüze tanımlanması ve anlaşılması zor bir kavram olan yaratıcılığın ne olduğuna ilişkin ise araştırmacılar arasında net bir fikir birliği bulunmamaktadır (Karpova, Marcketti ve Barker, 2011). Genellikle bireylerin göstermiş oldukları davranışlar, ifadeler veya ürünler yaratıcı olarak tanımlanmakta ve bunların yaratıcı olması için belli düzeyde orjinallik göstermesi gerektiği belirtilmektedir (Koutsoupidou ve Hargreaves, 2009). Köken olarak ise yaratıcılık Latincede meydana getirmek, oluşturmak, var etmek ve yaratmak anlamında kullanılan "creare" kelimesinden gelmektedir (Leung, 1997).

Bilim insanları tarafından yaratıcılık üzerine yapılan tanımlamalar incelendiğinde bazı bilim insanlarına göre yaratıcılığın bir işlem, bazılarına göre ise bir ürün olduğu söylenebilir (Erdoğdu, 2006:95). Karataş ve Özcan (2010)'a göre yaratıcılık; sadece orijinal bir ürün ortaya koymak değil, bilinen mevcut bilgilerden yeni sentezler yapma, sorunlara farklı çözüm yolları üretme, yeni durumlara kolayca uyum sağlama ve nesnelerin işlevlerini alışılagelmişin dışında düşünmektir. Bir başka ifadeyle, yaratıcı düşünme süreçleri tek bir çeşit davranışı kapsamamakta, açık görüşlü olma, orjinal düşünceler üretme, belirsizliğe karşı tahammüllü olma, yeni ve umulmadık ilişkileri algılama veya görünüşte ilişkisiz görülen faktörler arasında ilişki geliştirme yeteneğini kapsamaktadır (Almeida, Prieto, Ferrando, Oliveira ve Ferrandiz, 2008; Piaw, 2010). Yaratıcı düşünme; buluşçu, yenilik arayan ya da eski sorunlara yeni çözümler getiren ve özgün düşüncelerin ortaya çıkmasını sağlayan üretken bir düşünce biçimidir (Yenilmez ve Yolcu, 2007). Hayal etmeyi, düşünceleri birleştirmeyi, bir şeyleri değiştirmeyi ve yeni bir şeyler üretmeyi kapsamaktadır (Ngara, 2009). Yaratıcı düşünme, düşüncenin akıcılığı, düşüncenin orjinalliği ve düşüncenin esnekliği olmak üzere üç unsurdan oluşmaktadır (Heinla, 2006). Akıcılık, bireylerin farklı düşünceler ortaya atması ve bu düşünceleri kavramsallaştırması; orjinallik ve esneklik ise yeni ve çeşitli şekillerde düşünceleri keşfetme ve inceleme gibi etkinlikleri kapsamaktadır (Baum ve Newbill, 2010). Yaratıcı düşünme sürecinde otomatik olarak hızlı düşünme ve çaba gerektiren mantıklı düşünme de önemli bir rol oynamaktadır (Allen ve Thomas, 2011).

Genel olarak kazanılması, geliştirilmesi ve gösterilmesi zor bir süreç olan yaratıcı düşünme (Barnes ve Shirley, 2007) geçmişte sadece üstün yetenekli bireylerin sahip oldukları bir beceri olarak görülmüş ve çoğu araştırma söz konusu yetenekli bireylerin belirlenmesi ve geliştirilmesi üzerine gerçekleştirilmiştir (Mokaram, Al-Shabatat, Fong ve Abdallah, 2011; Stewart, 2007). Günümüzde ise yaratıcılığın her bireyde var olan bir özellik olduğu, özellikle çocukluk çağında doğal olarak yaratıcı enerjinin ortaya çıktığı (Shawareb, 2011) ve dünyanın her yerinde çocukların çok erken yaşlarda oluşturdukları resimlerle ve gösterdikleri eylemlerle yaratıcı özelliklerini ortaya koydukları bilinmektedir (Yaşar ve Aral, 2011). Ancak; çocukluk çağında yargılanma korkusu olmadan düşüncelerini, eylemlerini rahat ve özgür bir şekilde ifade edebilen bireyler yetişkinliğe doğru zamanla düşüncelerinin çevrelerinde kabul görmeyeceği ya da eleştirilecekleri kaygısıyla yaratıcı düşünme süreçlerinden uzaklaşmaktadırlar. Özellikle okul ortamında öğretmenlerin davranışları ve tutumları öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini göstermelerini ve geliştirmelerini olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Günün önemli bir zaman dilimini okulda geçiren öğrencilerin göstermiş oldukları yaratıcı düşünmeye yönelik ürünlerin öğretmenleri tarafından olumsuz yönde eleştirilmesi öğrencilerin bu davranışları tekrar gösterme eğilimlerini engellemektedir. Bu nedenle, bireylerin günlük yaşamlarında yaratıcı düşünme becerilerini kullanmalarında ve bu becerilerini geliştirmelerinde okul ortamı ve onlara rehberlik eden öğretmenleri önemli bir rol oynamaktadır. Buna bağlı olarak da bireylerin yaratıcı düşünme becerilerini kazanması, okullarda ve

dünya çapındaki üniversite programlarında özellikle dikkate alınmaktadır (Lee, 2011). Öğrenilebilir ve geliştirilebilir bir beceri olan yaratıcı düşünmenin okullarda öğretmenlerin yardımıyla öğrencilere kazandırılabileceği araştırmalarda belirtilmektedir (Erdoğan, Akkaya ve Akkaya, 2009; Özcan, 2010; Sternberg, 2010). Bu bağlamda araştırmacılar tarafından öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesindeki rolü ve önemi dikkate alınarak çeşitli çalışmalar gerçekleştirilmektedir. Literatürde yer alan söz konusu araştırmaları öğretmenler ve öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirilenler olmak üzere iki grupta incelemek mümkündür. Öğretmenler üzerinde gerçekleştirilen bazı çalışmalar incelendiğinde, öğretmenlerin okullarda yaratıcılığa ilişkin görüşlerinin (Aljughaiman ve Mowrer-Reynolds, 2005), öğretmen davranışlarının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerine olan etkilerinin (Erdoğdu, 2006; Özcan, 2010; Yenilmez ve Yolcu, 2007), öğretmenlerin yaratıcılığı etkileyen faktörlere ilişkin görüşlerinin (Dursun ve Ünüvar, 2011), eğitimde yaratıcılığın geliştirilmesine yönelik öğretmen tutumlarının (Aslan ve Arslan-Cansever, 2009), öğretmenlerin okullarda öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmek için kullanılan etkinliklere ilişkin algılarının (Tan, 2001) araştırıldığı görülmektedir. Genellikle araştırmaların çoğu öğretmenler üzerinde yoğunlaşmakta; ancak öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen araştırmalarla da literatürde karşılaşılmaktadır. Söz konusu araştırmalarda öğretmen adaylarının yaratıcılık hakkındaki görüşleri (Emir ve Bahar, 2003; İşler ve Bilgin, 2002), yaratıcılığa ilişkin inançları (Dıakıdoy ve Kanarı, 1999), lisans düzeyinde yaratıcılıkla ilgili verilen derslere ilişkin görüşleri (Öztürk ve Darıca, 2003) belirlenmeye çalışılmıştır. Gerçekleştirilen bu araştırmaların sonuçlarından da yola çıkarak öğretmenlerin yaratıcılığa ilişkin görüşlerinin, tutumlarının, inançlarının ve davranışlarının öğrencilerin yaratıcılığı etkileyen faktörler olduğunu söylemek mümkündür. Bu nedenle meslek hayatlarına başlamadan önce öğretmen adaylarının yaratıcılığa ilişkin görüşlerinin belirlenmesi ve buna bağlı olarak olumlu yönde değiştirilmesi öğrencilerin yaratıcılıklarının geliştirilmesinde büyük önem taşımaktadır. Bu araştırmada da buna bağlı olarak öğretim programlarının uygulayıcısı olacak olan öğretmen adaylarının yaratıcılık kavramına ve yaratıcı düşünmeye ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmış ve farklı değişkenlere göre incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçların ilgili literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Problem Cümleleri

Gerçekleştirilen bu araştırmada fen bilgisi öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan fen öğretmeni adaylarının yaratıcılık kavramına ve yaratıcı düşünmeye ilişkin görüşlerinin belirlenmesi ve söz konusu görüşlerinin farklı bağımsız değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizlerinin gerçekleştirilmesiyle ulaşılan sonuçlar doğrultusunda yapılacak olan yeni araştırmalara ve öğretmen eğitiminde yaratıcı düşünmenin yerine ilişkin önerilere de yer verilmiştir. Araştırmanın amaçları doğrultusunda aşağıda yer alan problem cümleleri oluşturulmuştur.

1. Fen öğretmeni adaylarının yaratıcılık kavramına ve yaratıcı düşünmeye ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Fen öğretmeni adaylarının yaratıcılık kavramına ve yaratıcı düşünmeye ilişkin görüşleri cinsiyet, öğrenim durumu, sınıf, lise mezuniyet türü değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Gerçekleştirilen söz konusu çalışma nicel bir araştırma niteliğindedir. Nicel araştırmalarda, anketler veya yapılandırılmış görüşmeler gibi yöntemler kullanılarak geniş katılımlı tarama türü araştırmaların kullanımı yoluyla veriler elde edilmektedir (Dawson, 2007). Bu nedenle araştırmada da betimsel araştırma tekniklerinden tarama (survey) modeli kullanılmıştır. Bir grubun belli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalar tarama araştırması olarak ifade edilmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Tarama çalışmaları sosyal bilimlerde ve sosyolojide çok yaygın kullanılan veri toplama tekniklerinden biri olup birçok farklı alanda kullanılmaktadır (Kuş, 2003).

Araştırmada Yer Alan Katılımcılar

Araştırmaya Türkiye'de yer alan orta büyüklükteki bir üniversitede öğrenim görmekte olan 221 fen öğretmeni adayı katılmıştır. Araştırmada yer alan öğretmen adaylarının betimsel istatistiklerine Tablo.1 de yer verilmiştir.

Tablo 1: Araştırmada Yer Alan Öğretmen Adaylarının Betimsel İstatistikleri

Araştırmanın Bağımsız Değişkenleri		n	%
Cinsiyet	Kız	168	76
	Erkek	53	24
Öğrenim Durumu	Birinci öğretim	125	56,6
	İkinci öğretim	96	43,4
Sınıf	Birinci	67	30,3
	İkinci	60	27,1
	Üçüncü	66	29,9
	Dördüncü	28	12,7
Lise Mezuniyet Türü	Anadolu Lisesi	50	22,6
	Anadolu Öğretmen Lisesi	15	6,8
	Normal Lise	130	58,8
	Süper Lise	26	11,8

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının % 76 (n=168)' sı kız, % 24 (n=53)' ü erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Öğretmen adaylarının % 56,6 (n=125)' sı birinci, % 43,4 (n=96)' ü ikinci öğretimde öğrenim görmekte ve % 30,3 (n=67)' ü birinci sınıfta, % 27,1 (n=60)'i ikinci sınıfta, % 29,9 (n=66)' u üçüncü sınıfta, % 12,7 (n=28)' si ise dördüncü sınıfta yer almaktadır. Söz konusu öğretmen adaylarının lise mezuniyet türleri incelendiğinde % 22,6 (n=50)' sının Anadolu lisesinden, % 6,8 (n=15)' inin Anadolu öğretmen lisesinden, % 58,8 (n=130)' inin düz liseden, % 11,8 (n=26) inin ise süper liseden mezun oldukları görülmektedir.

Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak öğretmen adaylarının yaratıcılık kavramına ve yaratıcı düşünmeye ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik maddelerden oluşan anket formu kullanılmıştır. Anket formu oluşturulurken öncelikle literatürde yer alan çalışmalar incelenmiş, daha sonra öğrencilerin yaratıcılığa ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik açık uçlu sorular hazırlanmıştır. Öğretmen adaylarına uygulanan açık uçlu sorulardan elde edilen sonuçlar doğrultusunda anket maddeleri yazılmıştır. Anket maddelerinin içerik ve kapsam geçerliliğinin sağlanması için alanında uzman iki öğretim üyesinin görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanlar arasındaki uyuşum yüzdesi % 75 olarak hesaplanmıştır. Uzmanlardan gelen görüşler ve öneriler doğrultusunda anket formunda gerekli düzeltmeler ve düzenlemeler yapılarak anket formuna son hali verilmiştir.

Araştırmada Kullanılan Veri Çözümleme Teknikleri

Araştırmadan elde edilen verilerin analizi gerçekleştirilirken öncelikle öğretmen adaylarının her bir anket maddesine vermiş oldukları yanıtların yüzde-frekans değerleri, aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları incelenmiştir. Öğretmen adaylarının yaratıcılık kavramına ve yaratıcı düşünmeye ilişkin görüşlerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi için her bir anket maddesine verilen yanıtların normal dağılıma uygunluğu Kolmogorov Smirnov testi ile değerlendirilmiştir. Elde edilen verilerin normal dağılım göstermemesi sebebiyle anket maddelerine ilişkin yanıtların öğretmen adaylarının cinsiyetlerine ve öğrenim durumlarına göre incelenmesinde Mann Whitney U testi kullanılırken; sınıf düzeylerine ve lise mezuniyet türlerine göre incelenmesinde Kruskall Wallis testi kullanılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde bir istatistik programından yararlanılmıştır. Tablo 2'de gerçekleştirilen analizler sonucunda araştırmanın birinci alt problemine ilişkin olarak öğretmen adaylarının ankette yer alan yaratıcılık kavramına ve yaratıcı düşünmeye ilişkin maddelere vermiş oldukları yanıtların yüzde ve frekans değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 2: Öğretmen Adaylarının Yaratıcılık Kavramına ve Yaratıcı Düşünmeye İlişkin Görüşleri

Yaratıcılık kavramı ve yaratıcı düşünmeye ilişkin görüş maddeleri	***Kesinlikle Katılıyorum***		***Katılıyorum***		***Kararsızım***		***Katılmıyorum***		***Kesinlikle Katılmıyorum***	
	f	***%***	***f***	***%***	***f***	***%***	***f***	***%***	***f***	***%***
1. Yaratıcılık doğuştan gelen bir özelliktir.	*34*	*15,4*	*93*	*42,1*	*32*	*14,5*	*52*	*23,5*	*10*	*4,5*
2. Zeka ve yaratıcılık arasında doğru orantılı bir ilişki olduğunu düşünüyorum.	*62*	*28,1*	*124*	*56,1*	*19*	*8,6*	*14*	*6,3*	*2*	*0,9*
3. Yaratıcı etkinlikler gerçekleştirmek için bireylerin ön bilgilerinin önemli olduğunu düşünüyorum.	*58*	*26,2*	*128*	*57,9*	*19*	*8,6*	*13*	*5,9*	*3*	*1,4*
4.Öğretmenlerin bireylerin yaratıcılıklarının geliştirilmesinde önemli oldukları görüşündeyim.	*46*	*20,8*	*126*	*57,0*	*33*	*14,9*	*14*	*6,3*	*2*	*0,9*
5.Yaratıcılığın sonradan geliştirilemeyeceğini düşünüyorum.	*11*	*5*	*32*	*14,5*	*56*	*25,3*	*86*	*38,9*	*36*	*16,3*
6. Bütün bireylerin aynı düzeyde yaratıcı olduğunu düşünüyorum.	*5*	*2,3*	*23*	*10,4*	*30*	*13,6*	*82*	*37,1*	*81*	*36,7*
7. Akademik başarıları yüksek olan bireylerin daha yaratıcı oldukları görüşündeyim.	*18*	*8,1*	*57*	*25,8*	*51*	*23,1*	*74*	*33,5*	*21*	*9,5*
8. Bence yaratıcılık bütün insanlarda var olan bir özelliktir.	*25*	*11,3*	*92*	*41,6*	*60*	*27,1*	*30*	*13,6*	*14*	*6,3*
9.Bireylerin ancak bilgi sahibi oldukları alanlarda yaratıcı olduklarını düşünüyorum.	*23*	*10,4*	*85*	*38,5*	*54*	*24,4*	*47*	*21,3*	*12*	*5,4*
10. Bence yaratıcı düşünme özgün ürünlerin ortaya konulmasını gerektirir.	*50*	*22,6*	*120*	*54,3*	*37*	*16,7*	*11*	*5,0*	*3*	*1,4*
11. Bence zeki insanların yaratıcı olmama olasılıkları yoktur.	*12*	*5,4*	*48*	*21,7*	*69*	*31,2*	*74*	*33,5*	*18*	*8,1*
12. Yaratıcılığın sadece belli alanlarda gösterilebileceğini düşünüyorum.	*12*	*5,4*	*49*	*22,2*	*62*	*28,1*	*75*	*33,9*	*23*	*10,4*
13.Yaratıcılığın her bireyde geliştirilebilen bir özellik olduğu görüşündeyim.	*32*	*14,5*	*115*	*52,0*	*47*	*21,3*	*21*	*9,5*	*6*	*2,7*
14.Bence öğrenciler okullarda yaratıcılıklarını geliştirmek için birçok fırsata sahiptirler.	*25*	*11,3*	*101*	*45,7*	*34*	*15,4*	*39*	*17,6*	*22*	*10*
15. Bence yaratıcı düşünme etkinlikleri okullarda uygulanabilir.	*47*	*21,3*	*124*	*56,1*	*27*	*12,2*	*16*	*7,2*	*7*	*3,2*

Öğretmen adaylarının ankette yer alan yaratıcılık kavramına ve yaratıcı düşünmeye ilişkin maddelere vermiş oldukları yanıtlar incelendiğinde, öğretmen adaylarının zeki insanların aynı zamanda yaratıcı bireyler olduklarına ve yaratıcılığın sadece belli alanlarda gösterilebileceğine ilişkin görüşlerinin farklılaştığı, özellikle bazı öğretmen adaylarının bu konuda kararsız olduğu ve net bir görüş ifade edemediği görülmektedir. Ankette yer alan diğer maddeler incelendiğinde, öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun zeka ve yaratıcılık arasında doğru orantılı bir ilişki olduğunu, yaratıcılığın özgün ürünler ortaya konulmasını gerektirdiğini, öğretmenlerin bireylerin yaratıcılıklarının geliştirilmesinde önemli bir rol oynadığını, bireylerin yaratıcı düşünme düzeylerinin farklı olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının yaratıcılığın bireylerin zeki olmasını gerektirdiğini; ancak her zeki bireyin yaratıcı özellikler gösterip göstermeyeceği konusunda kararsız oldukları

söylenebilir. Ayrıca öğretmen adaylarının % 76'sı yaratıcılığın her bireyde geliştirilebilen bir özellik olduğu görüşüne katılırken, % 57'si yaratıcılığın doğuştan geldiği ve % 54'ü yaratıcılığın sonradan geliştirilebildiği görüşüne katılmıştır. Buna göre öğretmen adaylarının bir kısmının ancak doğuştan yaratıcılık becerisine sahip olan bireylerde yaratıcılığın geliştirilebileceğini düşündükleri söylenebilir. Ayrıca araştırmada öğretmen adaylarının % 77'si yaratıcı düşünme etkinliklerinin okullarda uygulanabileceği, % 57'si ise öğrencilerin okullarda yaratıcılıklarını geliştirmek için birçok fırsata sahip olduğu görüşüne katılmıştır. Buna bağlı olarak bazı öğretmen adaylarının okullarda yaratıcı düşünmeye yönelik etkinlikler ve uygulamalar için öğrencilere yeterli fırsat sunulmadığı görüşünde oldukları düşünülmektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusundan fen öğretmeni adaylarının yaratıcılık kavramına ve yaratıcı düşünmeye ilişkin görüşleri farklı bağımsız değişkenlere göre incelenmiştir. Öncelikle Tablo.3 de öğretmen adaylarının ankette yer alan maddelere vermiş oldukları yanıtların her bir madde için aritmetik ortalamalarına ve standart sapmalarına yer verilmiştir.

Tablo 3: Yaratıcılık Kavramına ve Yaratıcı Düşünmeye İlişkin Görüş Maddelerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Puanları

Madde No	***Anket maddeleri***	***Aritmetik Ortalama***	***Standart Sapma***
1	Yaratıcılık doğuştan gelen bir özelliktir.	3,40	1,14
2	Zeka ve yaratıcılık arasında doğru orantılı bir ilişki olduğunu düşünüyorum.	4,04	,84
3	Yaratıcı etkinlikler gerçekleştirmek için bireylerin ön bilgilerinin önemli olduğunu düşünüyorum.	4,02	,84
4	Öğretmenlerin bireylerin yaratıcılıklarının geliştirilmesinde önemli oldukları görüşündeyim.	3,90	,83
5	Yaratıcılığın sonradan geliştirilemeyeceğini düşünüyorum.	2,53	1,08
6	Bütün bireylerin aynı düzeyde yaratıcı olduğunu düşünüyorum.	2,04	1,06
7	Akademik başarıları yüksek olan bireylerin daha yaratıcı oldukları görüşündeyim.	2,89	1,14
8	Bence yaratıcılık bütün insanlarda var olan bir özelliktir.	3,38	1,06
9	Bireylerin ancak bilgi sahibi oldukları alanlarda yaratıcı olduklarını düşünüyorum.	3,27	1,08
10	Bence yaratıcı düşünme özgün ürünlerin ortaya konulmasını gerektirir.	3,92	,84
11	Bence zeki insanların yaratıcı olmama olasılıkları yoktur.	2,83	1,03
12	Yaratıcılığın sadece belli alanlarda gösterilebileceğini düşünüyorum.	2,78	1,07
13	Yaratıcılığın her bireyde geliştirilebilen bir özellik olduğu görüşündeyim.	3,66	,93
14	Bence öğrenciler okullarda yaratıcılıklarını geliştirmek için birçok fırsata sahiptirler.	3,31	1,18
15	Bence yaratıcı düşünme etkinlikleri okullarda uygulanabilir.	3,85	,94

Öğretmen adaylarının ankette yer alan maddelere vermiş oldukları yanıtların aritmetik ortalamaları dikkate alınarak, öğretmen adaylarının zeka ve yaratıcılık arasında doğru orantılı bir ilişki olduğunu, yaratıcı etkinlikler gerçekleştirmek için öğrencilerin ön bilgilerinin önemli olduğunu düşündükleri söylenebilir. Ayrıca öğretmen adaylarının, öğrencilerin yaratıcılıklarının okullarda geliştirilebileceğini ve bu süreçte öğretmenlerin önemli bir rol oynadığını düşündükleri belirlenmiştir. Elde edilen verilere göre, öğretmen adaylarının bütün bireylerin farklı düzeyde yaratıcı olduğunu ve yaratıcılığın sonradan geliştirilebilen bir özellik olduğunu düşündüklerini de söylemek mümkündür.

Araştırmanın ikinci alt probleme dayalı olarak öğretmen adaylarının yaratıcılık kavramına ve yaratıcı düşünmeye ilişkin görüşleri farklı değişkenlere göre incelenmiş ve ilgili değişkenlere göre anlamlı farklılık gösteren maddelere aşağıda yer alan tablolarda yer verilmiştir.

Tablo 4: Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine göre Yaratıcılık Kavramına ve Yaratıcı Düşünmeye ilişkin Görüşleri (Mann-Whitney U Testi Sonucunda Anlamlı Fark Olan Maddeler)

Madde no	***Kız***		***Erkek***		***U***	***p***
	Sıra Ort.	***Sıra Top.***	***Sıra Ort.***	***Sıra Top.***		
1	106,35	17867,50	125,73	6663,50	3671,50	.043
4	115,80	19454,00	95,79	5077,00	3646,00	.027
5	103,76	17431,00	133,96	7100,00	3235,00	.002

Tablo 4' de öğretmen adaylarının yaratıcılık kavramına ve yaratıcı düşünmeye ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre incelenmiştir. Ankette yer alan üç maddede öğretmen adaylarının görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. İlgili maddeler incelenerek, erkek öğretmen adaylarının yaratıcılığın doğuştan gelen bir özellik olduğuna ve yaratıcılığın sonradan geliştirilemeyeceğine ilişkin görüşlerinin kız öğretmen adaylarına göre anlamlı düzeyde daha güçlü olduğu belirlenmiştir. Ayrıca kız öğretmen adaylarının, öğretmenlerin bireylerin yaratıcılığının geliştirilmesinde önemli olduğu görüşüne erkek öğretmen adaylarına göre anlamlı düzeyde daha fazla katıldığı söylenebilir.

Tablo 5: Öğretmen Adaylarının Öğrenim Durumlarına göre Yaratıcılık Kavramına ve Yaratıcı Düşünmeye ilişkin Görüşleri (Mann-Whitney U Testi Sonucunda Anlamlı Fark Olan Maddeler)

Madde no	***Örgün Öğretim***		***İkinci Öğretim***		***U***	***p***
	Sıra Ort.	***Sıra Top.***	***Sıra Ort.***	***Sıra Top.***		
2	120,42	15052,00	98,74	9479,00	4823,00	.005
5	121,26	15157,50	97,64	9373,50	4717,50	.004
8	104,41	13051,00	119,58	11480,00	5176,00	.050

Tablo 5' de öğretmen adaylarının yaratıcılık kavramına ve yaratıcı düşünmeye ilişkin görüşleri öğrenim durumlarına göre incelenmiştir. Ankette yer alan üç maddede öğretmen adaylarının görüşlerinin öğrenim durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. İlgili maddeler incelenerek, birinci öğretimde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının, bireylerin zekaları ve yaratıcılıkları arasında olumlu ve pozitif yönde bir ilişki olduğuna ve yaratıcılığın sonradan geliştirilemeyen bir özellik olduğuna ilişkin görüşlerinin ikinci öğretimde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarına göre anlamlı düzeyde daha güçlü olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ikinci öğretimde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının yaratıcılığın bütün insanlarda var olan bir özellik olduğuna ilişkin görüşe birinci öğretimde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarına göre anlamlı düzeyde daha fazla katıldıkları söylenebilir.

Tablo 6: Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerine göre Yaratıcılık Kavramına ve Yaratıcı Düşünmeye ilişkin Görüşleri (Kruskal Wallis Testi Sonucunda Anlamlı Fark Olan Maddeler)

Madde No	***1.Sınıf***	***2. Sınıf***	***3. Sınıf***	***4. Sınıf***	***sd***	***X^2***	***p***	***Fark olan Gruplar (MWU)***
	Sıra Ortalamaları							
6	116,42	129,64	91,83	103,29	3	13,306	.004	1-3, 2-3, 2-4
10	116,66	92,33	108,85	142,55	3	15,222	.002	1-2, 1-4, 2-4, 3-4

Tablo 6' da öğretmen adaylarının yaratıcılık kavramına ve yaratıcı düşünmeye ilişkin görüşleri sınıf düzeylerine göre incelenmiştir. Ankette yer alan iki madde de öğretmen adaylarının görüşlerinin sınıf düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. İlgili maddeler incelenerek, birinci ve ikinci sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının bütün bireylerin aynı düzeyde yaratıcı olduğuna ilişkin görüşlerinin üçüncü sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarına göre; benzer şekilde ikinci sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarına göre anlamlı düzeyde daha güçlü olduğu belirlenmiştir. Bir diğer madde de ise, dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen

adaylarının birinci, ikinci ve üçüncü sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarına göre yaratıcı düşünmenin özgün ürünler ortaya koyma olduğu görüşüne anlamlı düzeyde daha fazla katıldıklarını söylemek mümkündür.

Tablo 7: Öğretmen Adaylarının Lise Mezuniyet Türlerine Göre Yaratıcılık Kavramına ve Yaratıcı Düşünmeye ilişkin Görüşleri (Kruskal Wallis Testi Sonucunda Anlamlı Fark Olan Maddeler)

Madde No	***Anadolu Lisesi***	***Anadolu Ö. Lisesi***	***Normal Lise***	***Süper Lise***	***sd***	***X^2***	***p***	***Fark olan Gruplar (MWU)***
	Sıra Ortalamaları							
4	125,42	80,70	109,67	107,38	3	7,543	.05	1-2, 2-3

Tablo 7' de öğretmen adaylarının yaratıcılık kavramına ve yaratıcı düşünmeye ilişkin görüşleri lise mezuniyet türlerine göre incelenmiştir. Ankette yer alan sadece bir madde de öğretmen adaylarının görüşlerinin lise mezuniyet türlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. İlgili madde incelendiğinde, anadolu öğretmen lisesinden mezun olan öğretmen adaylarının, öğretmenlerin bireylerin yaratıcılıklarının geliştirilmesinde önemli olduğu görüşüne anadolu lisesinden ve normal liseden mezun olan öğretmen adaylarına göre anlamlı düzeyde daha az katıldıklarını söylemek mümkündür.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada öğretmen adaylarının yaratıcılık kavramına ve yaratıcı düşünmeye ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla ankette yer alan maddelere vermiş oldukları yanıtların yüzde-frekans değerleri, aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları incelenmiştir. Öğretmen adaylarının ankette yer alan maddelere vermiş oldukları yanıtlar incelendiğinde, çoğu öğretmen adayının yaratıcılığın özgün ürünler ortaya konulmasını gerektirdiği görüşünde oldukları görülmektedir. Emir ve Bahar (2003) da çalışmalarında öğretmen adaylarının çoğunluğunun yaratıcı düşünmenin orijinallik, farklı bakış açısına sahip olma ve bunu ortaya koyma yetisi olduğunu düşündüklerini belirlemişlerdir. Dıakıdoy ve Kanarı (1999) de öğretmen adaylarının yaratıcı sonuçların alışılmamış, farklı ve tuhaf olduklarını düşündüklerini çalışmalarında ifade etmişlerdir. Benzer şekilde İşler ve Bilgin (2002) çalışmalarında öğretmen adaylarının yaratıcılığı hayal gücünü kullanarak farklı bir şeyler düşünmek ya da üretmek olarak tanımladıklarını belirlemişlerdir. Araştırmada ayrıca öğretmen adaylarının çoğunluğu zeka ve yaratıcılık arasında doğru orantılı bir ilişki olduğunu düşünmekte ancak zeki insanların aynı zamanda yaratıcı bireyler olduklarına ve yaratıcılığın sadece belli alanlarda gösterilebileceğine ilişkin görüşleri farklılaşmaktadır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre zeka, başarı ve yaratıcılık arasındaki ilişkiye yönelik olarak öğretmen adaylarının çoğunluğunun zekanın yaratıcılığı etkileyen bir faktör olduğunu, yaratıcılığın bireylerin zeki olmasını gerektirdiğini, buna karşılık akademik başarının yaratıcılık üzerinde etkili bir faktör olmadığını düşündükleri belirlenmiştir. Ayrıca bazı öğretmen adaylarının yaratıcılığın zeka gerektirdiğini fakat her zeki bireyin yaratıcı özellikler göstermediğini düşündükleri söylenebilir. Aljughaiman ve Mowrer-Reynolds (2005) çalışmalarında öğretmenlerin sıklıkla yüksek başarıyı yaratıcı bireylerin özellikleri olarak gördüklerini belirlemişlerdir. Bilindiği gibi, zeki insanlar iyi kalitede ürünler üretebilmekte ancak zeka onların yaratıcı olmaları için gerekli bir özellik olarak görülmemektedir. Bazı araştırmalarda da, yaratıcılık ve zekanın birbirinden ayrı yapılar olduğu bir başka ifadeyle zeka seviyesi yüksek olan bazı insanların iyi düzeyde yaratıcı olmadığı belirtilmektedir (Kim, Cramond ve Bandalos, 2006). Buna göre zeka ile yaratıcılık arasında belirlenmiş kesin bir ilişki bulunmamakta ve akademik başarı zekanın bir göstergesi olarak görülmemektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarının yaratıcılık, zeka ve başarı arasında bir ilişki kurmaları, onları sadece başarılı öğrencilerin yaratıcı olabilecekleri ön yargısına sahip olmalarına neden olarak yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmek için sadece başarı seviyesi yüksek olan öğrencilerle ilgilenmelerine neden olabileceğinden öğretmen adaylarının söz konusu görüşlerinin değiştirilmesi büyük önem taşımaktadır.

Çalışmadan elde edilen bir başka sonuca göre, öğretmen adaylarının çoğunluğunun öğretmenlerin bireylerin yaratıcılıklarının geliştirilmesinde önemli bir rol oynadığını düşündükleri belirlenmiştir. Dursun ve Ünüvar (2011) da yapmış oldukları çalışmalarında öğretmenlerin, öğretmen adaylarına benzer şekilde ailenin, öğretmen davranışlarının, okul ortamının yaratıcılığı etkileyen faktörler olduğunu düşündüklerini belirlemişlerdir. Öğretmen davranışlarının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesini olumlu yönde etkilediği

sonucuna ulaşan çalışmalar literatürde yer almaktadır (Erdoğdu, 2006; Özcan, 2010). Okullarda öğretmenlerden, öğrencilerini okulun ve toplumun beklentilerine uygun bireyler olarak yetiştirmelerinin yanı sıra onların yaratıcılıklarını desteklemeleri ve ortaya çıkartmaları beklenmektedir (Aslan ve Arslan-Cansever, 2009). Öğretmenler de eğitim-öğretim etkinliklerini uygularken beyin fırtınası, işbirlikli öğrenme ve ıraksak düşünme gibi yaratıcı düşünmeyi geliştirici tekniklere yer vererek öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirebilmektedirler (Piaw, 2011; Stewart, 2007; Yenilmez ve Çalışkan, 2011). Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğretmen adayları da öğretmenlerin öğrencilerin yaratıcılıklarının geliştirilmesinde önemli bir rolü olduğunu düşünmektedirler. Öğretmen adaylarının bu konuda bilinçli olmaları onları meslek hayatlarında öğrencilerin yaratıcı düşünmelerini sağlamalarına ve desteklemelerine yönlendireceği için önem taşımaktadır.

Araştırmadan elde edilen verilere göre, öğretmen adaylarının çoğunluğunun bireylerin yaratıcı düşünme düzeylerinin farklı olduğunu, yaratıcılığın her bireyde geliştirilebilen bir özellik olduğunu düşündükleri, buna karşılık öğretmen adaylarının bir kısmının yaratıcılığın doğuştan geldiğini, bir kısmının ise yaratıcılığın sonradan geliştirilebileceğini düşündükleri belirlenmiştir. Buna göre bazı öğretmen adaylarının ancak doğuştan yaratıcılık becerisine sahip olan bireylerde yaratıcılığın geliştirilebileceğini düşündükleri söylenebilir. İşler ve Bilgin (2002) de gerçekleştirmiş oldukları araştırmalarında öğretmen adaylarının çoğunun yaratıcılığın sadece özel kişilerde bulunduğu inancını taşıdıklarını belirtmişlerdir. Günümüzde yaratıcılık her insanda bulunabilen ve geliştirilebilen bir özellik olarak görülmekte (Koutsoupidou ve Hargreaves, 2009), sosyal çevrenin ve yaratıcı düşünme tekniklerinin yaratıcılığın gelişmesi üzerindeki etkisine odaklanılmaktadır (Kilgour ve Koslow, 2009). Söz konusu görüşe sahip olan öğretmen adaylarının, meslek hayatlarında öğrencilerinin yaratıcı düşünmelerini sağlamaya yönelik etkinlik geliştirme ya da var olan etkinlikleri uygulama konusunda isteksiz olabilecekleri düşünülmektedir. Araştırmada ayrıca öğretmen adaylarının çoğunluğu yaratıcı düşünme etkinliklerinin okullarda uygulanabileceğini düşünürken, sadece bazı öğretmen adayları öğrencilerin okullarda yaratıcılıklarını geliştirmek için birçok fırsata sahip olduğunu düşünmektedir. Buna bağlı olarak bazı öğretmen adaylarının okullarda yaratıcı düşünmeye yönelik etkinlikler ve uygulamalar için öğrencilere yeterli fırsat sunulmadığı görüşünde oldukları söylenebilir. Ülkemizde de yapılan çalışmalar sonucunda alanında uzman araştırmacılar tarafından ilkokul ve ortaokul öğrencileri için yaratıcı düşünme dersi öğretim programı hazırlanmıştır (MEB, 2012). Haftada bir saat sınıf öğretmenleri ve sınıf şube rehber öğretmenleri tarafından yürütülen dersle ilgili öğretmen adaylarına herhangi bir eğitim verilmemesinin söz konusu sonuca neden olduğu söylenebilir. Sonuç olarak araştırmadan elde edilen verilere göre öğretmen adaylarının yaratıcılığın özgün ürün elde etme süreci olduğunu, yaratıcılık ve zeka arasında ilişki olduğunu, öğretmenlerin öğrencilerin yaratıcılıklarının geliştirilmesinde önemli bir rol üstlendiğini ancak okullarda öğrencilere yaratıcılıklarını geliştirmeleri için yeterli fırsat verilmediğini düşündükleri söylenebilir.

Araştırmanın diğer problemine yönelik olarak öğretmen adaylarının ankette yer alan her bir maddeye vermiş oldukları yanıtlar cinsiyetlerine, öğrenim durumlarına, sınıf düzeylerine ve lise mezuniyet türlerine göre incelenmiştir. Öğretmen adaylarının bazı görüşlerinin cinsiyetlerine göre farklılaştığı belirlenmiştir. Analiz sonuçları incelendiğinde, yaratıcılığın doğuştan gelen ve sonradan geliştirilemeyen bir özellik olduğu görüşüne erkek öğretmen adaylarının kız öğretmen adaylarına göre anlamlı düzeyde daha çok katıldıkları görülmektedir. Buna karşılık öğretmenlerin bireylerin yaratıcılığının geliştirilmesinde önemli olduğu görüşünde kız öğretmen adayları lehine anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Buna bağlı olarak kız öğretmen adaylarının yaratıcılık ve yaratıcılığın geliştirilmesinde öğretmenlerin rolüne ilişkin erkek öğretmen adaylarına göre daha bilinçli olduklarını söylemek mümkündür. Genellikle yapılan araştırmalarda da kız öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının (Camadan ve Duysak, 2010; Çapri ve Çelikkaleli, 2008; Tekerek ve Polat, 2011), mesleki yeterlilik inançlarının (Çapri ve Çelikkaleli, 2008), öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu görüşlerinin (Özbek, Kahyaoğlu ve Özgen, 2007) daha iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Yenilmez ve Yolcu (2007) öğretmen tutumlarının ve davranışlarının öğrencilerin yaratıcı düşünmelerinin gelişimine katkılarını inceledikleri çalışmalarında anlamlı düzeyde olmasa da kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre öğrencilerin yaratıcı düşünmelerinin gelişimine daha fazla katkı sağladıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenliğin toplum içerisinde bir bayan mesleği olarak algılanması bu sonuçlara neden olmakta, kız öğretmen adaylarının mesleklerine olan inançları ve istekleri de bu algıdan dolayı olumlu yönde etkilenmektedir. Ayrıca erkek öğretmen adaylarının yaratıcılığın geliştirilebilen bir özellik olmadığına ilişkin görüşlerinin öğretmenlerin bu konuda bir rolü olmadığını düşünmelerine neden olduğu

söylenebilir. Erkek öğretmen adaylarının söz konusu görüşlerinin meslek hayatlarında öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmelerine yönelik davranışlarını olumsuz yönde etkileyebileceği düşünülmektedir.

Araştırmada öğretmen adaylarının görüşleri öğrenim durumlarına göre de incelenmiştir. Cinsiyet değişkeninde olduğu gibi öğrenim durumu değişkeninde de ankette yer alan bazı maddelere ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu belirlenmiştir. Birinci öğretimde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları yaratıcılık ve zeka arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu, yaratıcılığın sonradan geliştirilemeyen bir özellik olduğu ve yaratıcılığın bütün bireylerde var olmayan bir özellik olduğu görüşüne ikinci öğretimde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarına göre daha fazla katılmaktadır. Bilindiği gibi zeka yaratıcılığı etkileyen önemli bir faktördür; ancak yaratıcılık sonradan geliştirilebilen bir özelliktir ve her birey uygun şartlar sağlandığında yaratıcı olabilir. Bu bakımdan birinci öğretimde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının yaratıcılığın geliştirilebilen ve her bireyde var olan bir özellik olduğuna ilişkin inançlarının ikinci öğretimde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarına göre daha düşük olduğu söylenebilir. Araştırmada öğretmen adaylarının görüşleri lise mezuniyet türlerine göre de değerlendirilmiştir. Anadolu öğretmen lisesinden mezun olan öğretmen adaylarının öğretmenlerin bireylerin yaratıcılıklarının geliştirilmesinde önemli bir rol oynadığı görüşüne normal liseden ve anadolu lisesinden mezun olan öğretmen adaylarına göre anlamlı düzeyde daha az katıldıkları belirlenmiştir. Bu ve buna benzer sonuçlar, anadolu öğretmen liselerinin öğretmen yetiştirmedeki rolünün tartışmalı bir konu olmasına yol açmaktadır. Genellikle lise öğrencilerinin verilen eğitimin niteliğine odaklanıp öğretmenlik mesleğini gerçekleştirmeye yönelik isteklerini göz ardı ederek anadolu öğretmen liselerini tercih etmelerinin söz konusu benzer sonuçlara neden olabileceği düşünülmektedir.

Son olarak, öğretmen adaylarının anket maddelerine vermiş oldukları yanıtların sınıf değişkenine göre değerlendirildiği analiz sonuçları incelendiğinde, genel olarak birinci ve ikinci sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarına göre bütün bireylerin aynı düzeyde yaratıcı olduğu görüşüne daha çok katıldıkları belirlenmiştir. Farklı çalışmaların bulgularında da belirtildiği gibi yaratıcılık her çocukta farklı seviyelerde ve farklı biçimlerde bulunmaktadır (Aljughaiman ve Mowrer-Reynolds, 2005). Bu nedenle birinci ve ikinci sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerin bu açıdan yeterli bilinçte olmadıkları söylenebilir. Söz konusu sonuca üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının farklı düşünme süreçlerinin anlatıldığı öğretim yöntemlerine ve tekniklerine yönelik dersleri almalarının yol açtığı söylenebilir. Fırat-Durdukoca (2010) da çalışmalarında sınıf düzeyleri yükseldikçe öğretmen adaylarının, alan bilgisi derslerini almaya başladığını ve söz konusu derslerin öğretmen adaylarının akademik özyeterlik inançlarını yükseltmiş olabileceğini belirtmiştir. Sınıf düzeyinin artmasına bağlı olarak öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının (Tanel, Şengören ve Tanel, 2007) ve özyeterlik inanç düzeylerinin (Taşkın ve Hacıömeroğlu, 2010) üst sınıftaki öğrenciler lehine farklılaştığını gösteren çalışmalar da literatürde yer almaktadır. Sonuç olarak öğretmen adaylarının almış oldukları derslere bağlı olarak çeşitli alanlara ilişkin bilgi düzeyleri, görüşleri, tutumları, özyeterlik inanç düzeyleri gibi özellikleri değişim ve gelişim gösterebilmektedir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda gelecek araştırmalar için aşağıda yer alan öneriler sunulmuştur.

- Öğretmen adaylarına yönelik yaratıcılığa ve onu etkileyen faktörlere ilişkin lisans düzeyinde dersler hazırlanmasına ve bu derslerin yürütülmesine ilişkin çalışmalar yapılabilir.
- Ortaokul öğrencileri için hazırlanan yaratıcı düşünme dersi öğretim programının içeriğine ve programda yer alan etkinliklerin uygulanmasına ilişkin öğretmen adaylarına yönelik eğitim verilebilir.
- Yaratıcı düşünmeyi geliştiren öğretim yöntem ve teknikleri konusunda öğretmen adaylarının bilgilendirilmesine ve söz konusu yöntem ve tekniklere ilişkin etkinlik geliştirmelerine yönelik öğretmen adaylarıyla uygulamalar gerçekleştirilebilir.
- Öğretmen adaylarının görüşlerinin daha detaylı olarak incelenmesine yönelik nitel araştırmalar yapılabilir.
- Daha geniş örneklem gruplarıyla çalışılarak öğretmen adaylarının yaratıcılık kavramına ve yaratıcı düşünmeye ilişkin görüşleri araştırılabilir.

KAYNAKÇA

Aljughaiman, A. ve Mowrer-Reynolds, E. (2005). Teachers' conceptions of creativity and creative students. *Journal of Creative Behavior*, 39 (1), 17-34.

Allen, A. P. ve Thomas, K. E. (2011). A dual process account of creative thinking. *Creativity Research Journal*, 23(2), 109-118.

Almeida, L. S., Prieto, L. P., Ferrando, M., Oliveira, E. ve Ferrandiz, C. (2008). Torrance test of creative thinking: the question of its construct validity. *Thinking Skills and Creativity,* 3(1), 53–58.

Aslan, N. ve Arslan-Cansever, B. (2009). Eğitimde yaratıcılığın kullanımına ilişkin öğretmen tutumları. *Tubav Bilim Dergisi,* 2 (3), 333-340.

Bacanlı, H., Dombaycı M. A., Demir, M. ve Tarhan, S. (2011). Quadruple Thinking: Creative Thinking. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 12, 536–544.

Barnes, J. ve Shirley, I. (2007). Strangely familiar: cross-curricular and creative thinking in teacher education. *Improving Schools,* 10(2), 162-179.

Baum, L. M. ve Newbill, P. L. (2010). Instructional design as critical and creative thinking: a journey through a Jamestown-Era native american village. *TechTrends,* 54(5), 27-37.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Camadan, F. ve Duysak, A. (2010). Farklı programlardaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılması: Rize üniversitesi örneği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 30-42.

Çapri, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (15), 33-53.

Dawson, C. (2007). *A Practical Quide to Research Methods.* Oxford: How to Content a Division of How to Books Ltd.

Diakidoy, I. A. N. ve Kanari E. (1999). Student teachers' beliefs about creativity. *British Educational Research Journal.* 25 (2). 225-243

Dursun, M. A. ve Ünüvar, P. (2011). Okul öncesi eğitim döneminde yaratıcılığı engelleyen durumlara ilişkin ebeveyn ve öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(21), 110-133.

Emir, S. ve Bahar, M. (2003).Yaratıcılıkla ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 1(1), 91-110.

Erdoğdu, M. Y. (2006). Yaratıcılık ile öğretmen davranışları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi,* 5(17), 95-106.

Erdoğan, T., Akkaya, R. ve Akkaya, S. Ç. (2009). The effect of the Van Hiele model based instruction on the creative thinking levels of 6th grade primary school students. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory & Practice,* 9(1), 181-194.

Fırat-Durdukoca, Ş. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik özyeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi,* 10 (1), 69-77.

Heinla, E. (2006). Creative thinking of adolescents in Estonian Society. *Young,* 14(3), 235-255.

İşler, A. Ş. ve Bilgin, A. (2002). Eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği adaylarının yaratıcılık hakkındaki düşünceleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,*15(1), 133-152.

Karataş, S. ve Özcan, S. (2010). Yaratıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı düşünmelerine ve proje geliştirmelerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 225-243.

Karpova, E., Marcketti, S. B. ve Barker, J. (2011). The efficacy of teaching creativity: assessment of student creative thinking before and after exercises. *Clothing & Textiles Research Journal,* 29(1), 52-66.

Kilgour, M. ve Koslow, S. (2009). Why and how do creative thinking techniques work?: Trading off originality and appropriateness to make more creative advertising. ***Journal of the Academy of Marketing Science,*** 37(3),298–309.

Kim, K. H., Cramond, B. ve Bandalos, D. L. (2006). The latent structure and measurement invariance of scores on the torrance tests of creative thinking–figural. *Educational and Psychological Measurement*. 66(3), 459-477.

Koutsoupidou, T. ve Hargreaves, D. J. (2009). An experimental study of the effects of improvisation on the development of children's creative thinking in music. *Psychology of Music*, 37(3), 251–278.

Kuş, E. (2003). *Nicel-Nitel Araştırma Teknikleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Lee, C. S. (2011). Scaffolding systemic and creative thinking: A hybrid learning sciences-decision support approach. *E-Journal of Business Education & Scholarship of Teaching,* 5(1), 47 - 58.

Leung, S. K. S. (1997). On the role of creative thinking in problem posing. *The International Journal on Mathematics Education.* 29(3), 81-85.

Lin, R. (2012). A study of creative thinking for children's picture book creation. *IERI Procedia*, 2, 36-42.

MEB (2012). *Yaratıcı Düşünme Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Mokaram, A. A. K., Al-Shabatat, A. M., Fong, F. S. ve Abdallah, A. A. (2011). Enhancing creative thinking through designing electronic slides**.** *International Education Studies,* 4(1), 39-43.

Ngara, C. (2009). The *Mbira* metaphor: inspiring creative thinking through Folktale. *Exceptionality Education International,* 19(3), 128-135.

Özbek, R., Kahyaoğlu, M. ve Özgen, N. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 9 (2), 221-232.

Özcan, D. (2010). Contributions of English teachers' behaviours on students' creative thinking abilities. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 5850–5854.

Öztürk, Ş. A. ve Darıca, N. (2003). Çocuk gelişimi ve okul öncesi eğitimi öğretmenliği, anaokulu öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği lisans programlarında yer alan yaratıcılık ile ilgili derslere ilişkin görüşler. *Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 4 (13),

Piaw, C. Y. (2010). Building a test to assess creative and critical thinking simultaneously**.** *Procedia Social and Behavioral Sciences,* 2, 551–559.

Shawareb, A. (2011). The effects of computer use on creative thinking among kindergarten children in Jordan. *Journal of Instructional Psychology,* 38(4), 213-220.

Stewart, P. J. (2007). No creative child left behind: using the torrance tests of creative thinking to identify and encourage middle school learners. *The International Journal of Learning*, 14(1), 11-18.

Tan, A. (2001). Singaporean teachers' perception of activities useful for fostering creativity. *Journal of Creative Behavior*, 35 (2), 131-148.

Tanel, R., Kaya-Şengören, S. ve Tanel, Z. (2007). Fizik öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (2), 1-9.

Taşkın, Ç. Ş. ve Hacıömeroğlu, G. (2010). Öğretmen özyeterlik inanç ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik inançları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 63-75.

Tekerek, M. ve Polat, S. (2011). *Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları.* Fırat Üniversitesi, Elazığ: 5th International Computer & Instructional Technologies Symposium (22-24 Eylül). 2011,

Yaşar, M. C. ve Aral, N. (2011). Yaratıcı düşünme-resim oluşturma testi'nin 61-72 aylık Türk çocukları için uyarlama çalışması . *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 36(384), 29-39.

Yenilmez, K. ve Çalışkan, S. (2011). İlköğretim öğrencilerinin çoklu zeka alanları ile yaratıcı düşünme düzeyleri arasındaki ilişki. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,* 17, 48-63.

Yenilmez, K. ve Yolcu, B. (2007). Öğretmen davranışlarının yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 95-105.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2014 Cilt:3 Sayı:2 Makale No: 16 ISSN: 2146-9199

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN BİYOLOJİ DERSİ BAŞARILARINDA, CİNSİYET, SINIF DÜZEYİ VE AİLE YAPISININ ROLÜ

Yrd. Doç. Dr. Özlem Sadi
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
ozlemsadi@kmu.edu.tr

Doktora Öğrencisi, Miray Uyar
Hacettepe Üniversitesi
mirayuyar@gmail.com

Yrd. Doç. Dr. Hatice Yalçın
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
haticeyalcın@kmu.edu.tr

Özet

Çalışmanın amacı, lise öğrencilerinin ve onların aile sosyo-ekonomik yapılarının özelliklerini betimlemektir. Ayrıca bu öğrencilerin biyoloji başarılarının cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine ve aileleriyle ilgili bazı değişkenlere göre değişip değişmediğini belirlemek de amaçlanmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu, Karaman ilinin Fen Lisesinde, 2012-2013 bahar döneminde dokuzuncu, onuncu, on birinci ve on ikinci sınıflarda öğrenim gören 306 öğrenciden (173 kız, 133 erkek) oluşmaktadır. Çalışma verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan "Öğrenci Demografik Bilgiler Formu" ve öğrencilerin biyoloji karne notları kullanılarak elde edilmiştir. Çalışmanın bulgularına göre, öğrencilerin biyoloji dersi karne notları sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Ancak öğrencilerin biyoloji dersi başarılarının, cinsiyete, anne ve babalarının eğitim düzeylerine, ailelerindeki çocuk sayısına, evlerinde ayrı oda, bilgisayar/internet ve kütüphane/kitaplık mevcudiyetine ve ayrıca ailelerinin öğrenmelerine yardım edip etmemesine ve öğretmenleriyle düzenli görüşmeler yapıp yapmamasına göre anlamlı şekilde değişmediği bulgularına erişilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Lise öğrencileri, biyoloji dersi başarısı, aile sosyo-ekonomik yapısı/aile yapısı.

THE ROLE OF GENDER, GRADE LEVEL AND FAMILY ENVIRONMENT IN HIGH SCHOOL STUDENTS' BIOLOGY ACHIEVEMENT

Abstract

The purpose of this study is to describe the properties of high school students and their family environment. In addition, finding out whether the biology achievement of the students differed based on their gender, grade levels and some variables related their family is also aimed. The study group consisted of 306 students (173 girls, 133 boys) studying at ninth, tenth, eleventh and twelfth grades in the Science High School of Karaman in the spring term of 2012-2013 academic year. The data were obtained using the "Student Demographic Information Form" prepared by researchers and the students' biology grades taken from their school report cards. According to the results, students' biology lecture report card grades differed significantly based on their grade levels; however the findings showed that their biology grades did not differed according to their gender, fathers'/mothers' educational levels, the number of children in their families, presences of a seperate room, a computer/internet and a library/bookcase in their house and also if or not their family help them to learn and have regular meetings with their teachers.

Key Words: High school students, biology achievement, family environment/family socio-ekonomic status.

GİRİŞ

Günümüzde toplumlar bilim okur yazarı, çağdaş ve ülke kalkınmasına hizmet verecek nitelikte bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Temel bilim dallarından biri olan biyoloji alanı da bu amaçları gerçekleştirmeye yönelik çalışmalarını giderek arttırmaktadır (Pehlivan & Köseoğlu, 2010). Fen bilimlerindeki gelişmeler, bir birey olarak kişisel yaşantımızı etkilediği gibi, ülkelerin ekonomik ve sosyal yaşantısını da önemli ölçüde etkilemektedir. Tıptan tarıma, ekonomiden savunma sanayisine kadar hemen her sahada, biyoloji biliminin etkilerini görmek mümkündür (Kutlu, 2010; Razon, 1987; Tatar, 2006).

Son yüzyılda biyoloji ve ona bağlı genetik, biyoteknoloji, moleküler biyoloji gibi bilim dallarındaki gelişmeler, insanlık tarihini pek çok açıdan değiştirebilecek bir duruma gelmiştir (Reiss, Millar, Osborne, 1999). Biyoloji ve onun teknolojik uygulamaları, insanları, doğayı ve toplumu önemli ölçüde etkilemektedir. Bu durum biyoloji eğitiminin gerekliliğini ve önemini oldukça fazla artırmıştır ve biyolojinin, yaşamın anlaşılmasına sağladığı katkı fark edilmiştir (Ohlson & Ergezen, 1997; Kılıç, 2004). Biyoloji öğretimi kişilere sonuçlara varmadan önce veri toplama, sebep-sonuç ilişkisi kurma, gözlem ve araştırma yapma yetenekleri kazandıracağı için bireylerin günlük yaşamda sosyal ve etik konularda daha sağlıklı düşünerek karar vermelerine de yardımcı olmaktadır (Dervişoğlu, Yaman & Soran, 2004). Biyoloji öğrenimi modern dünya için kültürel bir zorunluluktur ve biyoloji ders başarısı geleceğin yetişkinleri olan gençler için önemli bir konudur (Çilenti & Özçelik, 1991).

Öğrencinin okul başarısı, öğrencinin geniş bir düzlem içinde değerlendirme, yorumlama ve çıkarsamada bulunma yeterliğine sahip olmasını ve konuları ezberlemekten öte, kavramlaştırıp kendisince özümseyerek öğrenmesini öngörmektedir. Okulda verilen planlı eğitim sonucu meydana gelmesi beklenen okul başarısını etkileyen etmenlerin neler olduğu ve bunlardan hangisine öncelik verilmesi gerektiği konusu uzun yıllardan beri tartışılmaktadır (Hakbilen, 1984). Okul başarısızlığı çok yönlü ve çeşitli sebeplere bağlı olan bir durumdur. Bireysel nedenlerin yanı sıra okuldan ve aileden kaynaklanan faktörler önemli yer tutmaktadır (Çelenk, 2003). Yapılan bazı çalışmalar, ergenlerin akademik başarılarının, zekânın yanı sıra, yetenek, özlük, kişilik ve ailesel nitelikleri, baba ve annenin öğrenim durumu, ailenin ortalama aylık geliri, annenin çalışması, anne ve babanın birbirleri ile geçimleri, ailenin öğrencinin derslerindeki başarısına olan ilgisi, ailenin ergeni anlama derecesi, ergene olan güveni, aile ile ergen arasındaki ilişkilerin durumu gibi çok sayıda faktör tarafından etkilendiğini ortaya koymaktadır (Aysan, Tanrıöğen & Tanrıöğen, 1996; Çelenk, 2003; Hakbilen, 1984; Keskin & Sezgin, 2009; Razon, 1987; Yılmaz, 2004). Toplumsal açıdan bir trajedi yaratan düşük başarı ile ilişki gösteren etkenler arasında, anne-baba ilgisizliği, eğitim yetersizliği, kişilik uyumsuzlukları, kültürel yoksunluk, ergenlerin benimseyebileceği ya da kabul gördüğü bir toplumsal grubun olmaması sayılabilir (Aysan vd., 1996; Hoge, Smit & Crist, 1997; Yılmaz, 2004). Okul başarısını etkileyen aileye bağlı nedenler aile içi ilişkilerin dengeli ve düzenli olması; ailenin çocuğa karşı ilgi durumu; anne babanın otoriter tutumları; çocuğa verilen değer; duygusal sorunlar; ev ortamında travma oluşturan durumlar; ergenlik döneminde yaşanan biyolojik, sosyal, psikolojik değişimler; ailenin ekonomik olanakları gibi durumlardır (Ma, Shek, Ping & Lam, 2000; Şaban, 2004; Yıldırım, 2000; Yılmaz, 2004). Diaz (1989) tarafından yapılan bir araştırmada; akademik başarısı düşük ve sınıfta kalma riski taşıyan öğrencileri diğer öğrencilerden ayıran en önemli etkenin, anne-baba desteği ve ilgisinden yoksunluk olduğu saptanmıştır. Benzer bir çalışma da Saral (1993), öğrencilerin uyum düzeyleri ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında iki kardeşi olan öğrencilerin, çok kardeşi olan öğrencilerden daha çok başarılı oldukları, tek ya da iki kardeşi olan öğrencilerin akademik başarı ve uyum düzeyleri arasında olumlu bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Heyndrickx (2004) ise, aile yapısının ergenlik çağındaki öğrencilerin okul başarısını incelediği çalışmada, tüm ergenlerde annenin çocuğa psikolojik özerklik sağlamasının etkisinin güçlü olduğunu ortaya koymuştur (Akt. Keskin & Sezgin, 2009).

Belirtilen değişkenlerin yanında cinsiyet ve başarı da, bilim eğitimi alanında en çok çalışılan konulardan biri olmuştur. Bilim eğitiminde cinsiyetle ilgili konulara odaklanan yazılar artmaktadır (Özay, Ocak & Ocak, 2003). Özay ve arkadaşları (2003) erkek öğrencilerin genelde Fizik, kız öğrencilerin Biyoloji dersini daha çok sevdiklerini belirtmektedir. (Özay vd., 2003). Cinsiyet ile okul başarısının ilişkisinin incelendiği Kılıç ve Karadeniz (2004) ile Keskin ve Sezgin'in (2009) çalışmalarında cinsiyet ve öğrenmenin başarıya etkisi değerlendirilmiş, ancak cinsiyet ve akademik başarı arasında ilişki saptanamamıştır. Bazı çalışmalarda ergenlik dönemindeki öğrencilerin genel olarak başarılarını yetenek, başarısızlıklarını ise şans etkeniyle açıklamayı tercih ettikleri görülmektedir. Ancak

bu konuda da cinsiyete bağlı bir farklılık ortaya çıkmış, kız öğrenciler çabayı, erkek öğrenciler ise yeteneği ilk sırada tercih etmişlerdir. Bu bağlamda Berber (1990), kız öğrencilerin başarı puanlarının erkek öğrencilerin başarı puanlarından daha fazla olduğunu belirtmiştir. Kız ve erkek öğrencilerin fen bilimleriyle ilgili derslerdeki başarı değişikliklerinin anatomik yapıyla ilişkili olduğu, kız ve erkeklerin beyin yapılarının aynı olmamasından dolayı bu farkın oluşabileceği düşünülmüştür (Akt. Özay vd., 2003). Ancak, yapısal durumların yanı sıra farklı toplumsal ve ekonomik nedenler de öne sürülebilir. Pehlivan ve Köseoğlu (2010), lise öğrencilerinin biyoloji dersine yönelik tutumlarını inceledikleri çalışmada kız öğrencilerin biyoloji dersine yönelik tutumlarının erkek öğrencilerden daha olumlu olduğunu ve kız öğrencilerin biyoloji dersinde kendilerini daha başarılı algıladıklarını, bu dersi daha fazla önemsediklerini belirtmektedirler. Çalışmada biyoloji dersinin kız öğrenciler tarafından daha çok sevilmesinin, kız öğrencilerin kendilerini biyoloji alanında daha yetkin olarak algılamalarıyla ilişkili olabileceği vurgulanmaktadır (Pehlivan & Köseoğlu, 2010). Ayrıca, gelişme dönemlerinde cinsiyet farklılıklarına göre ilgi ve meslek alanlarına yönlendirilmeleri de derse ilgiyi ve okul başarısını etkilemektedir. (Özay vd., 2003).

Öğrencinin sınıf düzeyi, okulun dış çevresi, öğrencilerin sosyo-ekonomik statüleri, kırsal ve kentsel alanlar, coğrafi özellikler, veli beklentileri ve toplum desteği gibi toplumsal koşulların yanı sıra; öğrencinin sınıfındaki arkadaşlarının paylaştıkları normlar, değerler, inançlar, gelenekler ve ritüellerin de başarı düzeyinde etkileri olmaktadır (Hakbilen, 1984). Oliver ve Simpson (1988), öğrencilerin fen bilgisine karşı tutum ve motivasyonlarının akademik başarı üzerindeki etkilerini araştırdıkları çalışmada, sınıftaki motivasyonun akademik başarıyı etkilediğini belirtmişlerdir. Lise öğrencilerinde problem davranışlarının sınıf düzeyine göre araştırıldığı bir çalışmada, sınıf düzeyi ile problem davranışlar arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu, problem davranışların görülme sıklığının sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir (Siyez, 2007).

Biyoloji dersinin fen bilimleri alanındaki önemli görevi göz önüne alındığında, öğrencilerin biyoloji dersi karne notu dağılımlarının cinsiyete, sınıf düzeyine ve aileyle ilgili değişkenlere göre anlamlı bir farklılık oluşturma durumunun incelenmesi araştırmaya değer bulunmuştur. Üniversiteye giriş sınavında sorulan sorular arasında %7 gibi önemli bir paya sahip olan biyoloji dersinde (ÖSYM, 2013) öğrenci başarısının yükseltilmesi gerekliliği açısından konuya bakılırsa; öğrencilerin biyoloji dersine yönelik farklı kişisel ve ailesel değişkenlerini ortaya koyarak elde edilen verilerin değerlendirilmesiyle biyoloji dersi öğretiminde alana katkı sağlanması umulmaktadır.

Türkiye genelinde yaşanan bu sorunun Karaman'da da yaşandığı, çalışmada Karaman ili fen lisesi öğrencilerinin biyoloji dersi karne notlarının incelenmesiyle ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla öğrencilerin biyoloji dersinde yüksek başarı gösterememe sebeplerini ortaya koyabilecek bir çalışmanın yapılması gerekli görülmüş ve bu doğrultuda, öğrenci başarısının cinsiyete, sınıf düzeyine ve aileyle ilgili değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgularla da, başarı seviyesinin yükseltilebilmesi için, araştırmanın değişkenleri bazında neler yapılabileceği öneri olarak sunulmaktadır.

Araştırmanın Önemi

Ülkemizde ulusal ya da uluslar arası sınavların değişmeyen bir sonucu olarak öğrencilerin özellikle fen bilimleri alanındaki sorularda başarısız olduğu dikkati çekmektedir. 2013 yılı yüksek öğretime geçiş sınavında da (YGS), geçmiş yıllarda olduğu gibi bu sonuç değişmemiş, fen testinin yapılma ortalamasının 40 sorudan ancak 3.56'sı olduğu ÖSYM tarafından açıklanmıştır. Ülkemizdeki ortaöğretim öğrencilerinin fen bilimleri alanındaki başarısızlığının bir kanıtı sayılabilecek YGS gibi sınavların sonuçları, araştırmacıları öğrencilerin başarısızlığının arkasındaki nedenleri araştırmaya yöneltmektedir. Nitekim bu çalışmada da, lise öğrencilerinin biyoloji dersi akademik başarılarının aile faktörüne göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmaktadır. Çalışma, Karaman ili fen lisesi öğrencilerinin biyoloji başarılarının, anne-baba eğitim düzeylerine, ailelerindeki çocuk sayısına, sahip oldukları oda, internet ve kütüphane imkanlarına, anne-babalarının öğrenmelerine yardım etme durumuna ve ailelerinin öğretmenleriyle düzenli görüşmeler yapma durumuna göre değişip değişmediğini belirleyebilmek açısından önemli görülmektedir. Ayrıca çalışmanın, ailenin eğitime katkısı, aile sosyo-ekonomik yapısı ve öğrenci fen başarısı değişkenlerini temel alarak aralarındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan çalışmalara katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Türkiye'de aile-okul-öğrenci başarısı arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik yapılmış çalışmalar olsa da, sayıca az oldukları dikkate alınmalı ve öğrenci fen başarısında günümüz itibariyle herhangi bir gelişme olmamasından dolayı, farklı illerde, farklı aile ve öğrenci profiline sahip örneklemlerle, bu

yönde yapılmış ya da yapılacak her bir çalışmanın yöneticilerin, eğitimcilerin, özellikle alan ve rehber öğretmenlerinin, bu tür çalışmaların bulgularından yararlanarak kendi öğrencilerini tanımalarına, öğrencilerinin başarısızlıklarının altında yatabilecek sebepleri ortaya çıkarmalarına ve çözümler üretmelerine yardım edeceği düşünülmektedir.

YÖNTEM

Çalışma bir betimleme çalışması olmakla birlikte, betimsel değerler nicelleştirilerek yorumlayıcı (çıkarımsal) yöntemlere başvurulmuştur. Bu kapsamda araştırma, fen lisesi 9., 10., 11. ve 12. sınıf öğrencilerini ve bu öğrencilerin aile yapılarını betimlemek ve bu öğrencilerin biyoloji dersi karne notu dağılımlarının cinsiyete, sınıf düzeyine ve aileleriyle ilgili değişkenlere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılmaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2012-2013 eğitim öğretim yılının bahar döneminde Fen lisesinde öğrenim gören 9. sınıf (%23.2), 10. sınıf (%27.5), 11. sınıf (%24.2) ve 12. sınıf (%25.2) öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmanın yapıldığı ilde yalnız bir tane fen lisesi bulunmaktadır ve bu okulda öğrenim gören ve anketi cevaplamaya gönüllü olan 173 kız, 133 erkek öğrenci çalışmaya dahil edilmiştir.

Bilgi Toplama Aracı

Çalışma grubuna alınan öğrencilerin demografik bilgilerini elde edebilmek için "Öğrenci Demografik Bilgiler Formu" araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Öncelikle form taslak olarak hazırlanmış, daha sonra formun taslağı alan uzmanlarıyla tartışılmış ve yapılan öneriler ve eleştiriler dikkate alınarak forma son hali verilmiştir. Formda öğrenciyi tanımlayıcı ve öğrencinin sosyo-ekonomik aile yapısı özelliklerini belirleyici soruların yanında ailenin okulla ilişkisini belirlemeye yönelik de sorular bulunmaktadır. Öğrenci Demografik Bilgiler Formu, öğrencilerin evlerinde oda, internet ve kütüphane/kitaplık imkanlarına sahip olma durumu, anne-babalarının öğrenmelerine yardım etme durumu (ev ödevlerine yardım ve ders çalıştırma) ve ailenin öğretmenle düzenli görüşmeler yapma durumu (veli toplantılarına katılma, öğrencinin ders başarısı hakkında okula gelip konuşma) maddelerini kapsamaktadır. Öğrencilerin biyoloji dersi karne notları ise okul yönetiminden alınmıştır. Uygulama yapılmadan önce İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli yasal izinler alınmıştır.

Verilerin Analizi

Öğrenci Demografik Bilgi Formundan elde edilen bilgiler sayısallaştırılarak kodlanmıştır ve SPSS 15.0 paket programından yararlanılarak analiz edilmiştir. Öğrencilerin demografik bilgilerinin, biyoloji karne notu dağılımlarında anlamlı farklılığa yol açıp açmadığına, ilişkisiz örneklemler t-testi ve ilişkisiz örneklemler için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) ile bakılmıştır. Bulguların yorumlanmasında .05 anlamlılık katsayısı dikkate alınmıştır.

BULGULAR

Araştırmadan elde edilen bulgular, betimsel istatistikler ve çıkarımsal istatistikler başlıkları altında ele alınmaktadır. Her iki başlık altında da, öğrenciyle, aile yapısıyla ve aile-okulla ilgili değişkenler kendi aralarında gruplandırılmıştır.

1. Betimsel İstatistikler

1.1. *"Araştırmaya dahil edilen öğrencilerle ilgili değişkenlerin dağılım bilgileri nelerdir?"* sorusu kapsamında öğrencilerin cinsiyet ve sınıf düzeyi dağılımı incelenmiştir. Öğrencilerle ilgili özelliklerin dağılımı Tablo 1'de verilmektedir:

Tablo 1: Cinsiyet ve Sınıf Düzeyi Açısından, Öğrencilerin Dağılımları

		N	%
Cinsiyet	Kız	173	56.5
	Erkek	133	43.5
Sınıf Düzeyi	9.sınıf	71	23.2
	10.sınıf	84	27.5
	11.sınıf	74	24.2
	12.sınıf	77	25.2

1.2. *"Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin aile yapısı (anne-baba eğitim düzeyi, kardeş sayısı, oda imkanı, internet imkanı ve kütüphane imkanı) ile ilgili değişkenlerin dağılım bilgileri nelerdir?"* sorusu kapsamında öğrencilerin anne-baba eğitim düzeyi, ailedeki çocuk sayısı ve çocuğa evde tanınan ayrı oda, internet ve kütüphane imkanları değişkenlerinin dağılımı incelenmiştir. Aile yapısı ile ilgili özelliklerin dağılımı Tablo 2'de verilmektedir.

Tablo 2: Anne-Baba Eğitim Düzeyi, Ailedeki Çocuk Sayısı ve Evde Çocuğa Tanınan Oda, İnternet, Kütüphane İmkanları Açısından, Aile Yapısı Özelliklerinin Dağılımları

		N	%
Anne Eğitim Düzeyi	Okuma-yazma yok	2	0.7
	İlkokul	123	40.2
	Ortaokul	28	9.2
	Lise	84	27.5
	Üniversite	67	21.9
	Lisansüstü	2	0.7
Baba Eğitim Düzeyi	Okuma-yazma yok	1	0.3
	İlkokul	61	19.9
	Ortaokul	29	9.5
	Lise	57	18.6
	Üniversite	147	48.0
	Lisansüstü	11	3.6
Ailedeki Çocuk Sayısı	Tek çocuk	15	4.9
	2 çocuk	137	44.8
	3 çocuk	115	37.6
	4 çocuk	31	10.1
	5 veya daha fazla	8	2.6
Kendisine Ait Oda İmkanı	Var	270	88.2
	Yok	36	11.8
Evde İnternet İmkanı	Var	218	71.2
	Yok	88	28.8
Evde Kütüphane/Kitaplık İmkanı	Var	227	74.2
	Yok	79	25.8

1.3. "*Aile-okul ile ilgili değişkenlerin dağılım bilgileri nelerdir?*" sorusu kapsamında öğrencilerin öğrenmelerinde anne-baba yardımı (ders çalıştırma ve ev ödevine yardım etme) ve ailenin öğretmenle düzenli görüşmeler yapması durumu (veli toplantılarına katılma ve öğrencinin ders başarısı hakkında konuşma) değişkenlerinin dağılımı incelenmiştir. Öğrencilerin aile ve okullarıyla ilgili özelliklerin dağılımı Tablo 3'te verilmektedir.

Tablo 3: Öğrencilerin Öğrenmesinde Anne-Baba Yardımı ve Ailenin Öğretmenle Görüşme Durumu Açısından, Aile ve Okul ile İlişkili Özelliklerin Dağılımları

		N	%
Annenin Öğrenmeye Yardımı	Var	110	35.9
	Yok	196	64.1
Babanın Öğrenmeye Yardımı	Var	128	41.8
	Yok	178	58.2
Ailenin Öğretmenle Görüşmesi	Var	250	81.7
	Yok	56	18.3

1.4. *"Öğrencilerin biyoloji dersinden en son aldıkları karne notu dağılımına ilişkin bilgiler nelerdir?"* sorusu kapsamında öğrencilerin biyoloji dersi son karne notları incelenmiştir ve karne notlarının sınıf düzeyine göre dağılım sonuçları Tablo 4'te verilmektedir:

Tablo 4: Öğrencilerin Biyoloji Dersi Karne Notu Dağılımları

Biyoloji Dersi Karne Notları	N	X	S
9. sınıf	71	2.39	1.02
10. sınıf	84	3.60	1.13
11. sınıf	74	2.35	0.97
12. sınıf	77	3.47	1.27
Toplam	306	2.98	1.25

Tablo 4'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin biyoloji dersinden en son aldıkları karne notlarının ortalaması 2.98'dir. Bu ortalama karne puanlamasında düşük=2 ve orta=3 puan aralığına düşmekle birlikte orta başarı düzeyine daha yakındır. Bu durum öğrencilerin biyoloji dersi başarı düzeylerinin orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Sınıf düzeyleri açısından da en yüksek karne notu ortalaması 3.60 ve 3.47 puanlarıyla 10. ve 12. sınıflara aittir.

2. Çıkarımsal İstatistikler

2.1. Öğrenciye ait Özellikler

2.1.1. *"Öğrencilerin biyoloji dersi karne not dağılımları, cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?* sorusu kapsamında, öğrencilerin biyoloji dersi karne notu ortalamalarının cinsiyete göre dağılımı ilişkisiz örneklemler t-testi ile incelenmiştir. Elde dilen dağılıma ilişkin bulgular Tablo 5'de verilmektedir.

Tablo 5: Biyoloji Dersi Karne Notlarının Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X	S	Sd	t	p
Kız	173	2.98	1.23	304	108	.914
Erkek	133	2.99	1.27			

Analiz sonucuna göre, öğrencilerin biyoloji dersi karne notları dağılımı cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t(304)=108$, $p>.05$). Bu bulgu öğrencilerin biyoloji dersi başarısı ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

2.1.2. *"Öğrencilerin biyoloji dersi karne not dağılımları, sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?* sorusu kapsamında, öğrencilerin biyoloji dersi karne notu ortalamalarının sınıf düzeyine göre dağılımı, ilişkisiz örneklemler için tek faktörlü varyans analizi ile gruplar arasındaki farkın anlamlılığı da Scheffe testi ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 6'da verilmektedir.

Tablo 6: Biyoloji Dersi Karne Notlarının Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları ve Farkın Anlamlılığına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	103.689	3	34.563	28.117	.000	9.sınıf-10.sınıf
Gruplariçi	371.230	302	1.229			9.sınıf-12.sınıf
Toplam	474.918	305				10.sınıf-11.sınıf
						11.sınıf-12.sınıf

Analiz sonucu, öğrencilerin biyoloji dersi karne notları dağılımları arasında öğrenim görülen sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir (F(3-302)=28.117, p<.05). Bu bulguya göre öğrencilerin karne not dağılımları, sınıf düzeylerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Sınıf düzeyleri arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, 9. sınıf (X=2.39) ve 11. sınıf (X=2.35) düzeylerindeki öğrencilerin karne not ortalamalarının, 10.sınıf (X=3.6) ve 12.sınıf (X=3.47) düzeylerindeki öğrencilerin karne not ortalamalarına göre anlamlı şekilde daha düşük olduğu belirlenmiştir.

2.2. Aile Yapısıyla İlgili Özellikler

2.2.1. *"Öğrencilerin biyoloji dersi karne not dağılımları, anne ve babanın eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?* sorusu kapsamında öğrencilerin biyoloji dersi karne not ortalamalarının, anne-baba eğitim düzeyine göre dağılımı ilişkisiz örneklemler için tek faktörlü varyans analizi (one-way ANOVA) ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 7'a ve Tablo 7.b' de verilmektedir.

Tablo 7.a: Öğrencilerin Biyoloji Dersi Karne Notlarının, Annelerinin Eğitim Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	4.141	5	.828	.528	.755
Gruplariçi	470.777	300	1.569		
Toplam	474.918	305			

Analiz sonucuna göre, öğrencilerin biyoloji dersi karne not dağılımları, annelerinin eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermemektedir (F(5-300)=.528, p>.05).

Tablo 7.b: Öğrencilerin Biyoloji Dersi Karne Notlarının, Babalarının Eğitim Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	4.269	5	.854	.544	.743
Gruplariçi	470.650	300	1.569		
Toplam	474.918	305			

Analiz sonucuna göre, öğrencilerin biyoloji dersi karne not dağılımları, babalarının eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermemektedir (F(5-300)=.448, p>.05).

2.2.2. "*Öğrencilerin biyoloji dersi karne not dağılımları, ailedeki çocuk sayısına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?* sorusu kapsamında öğrencilerin biyoloji dersi karne not ortalamalarının, çocuk sayısına göre dağılımı one-way ANOVA ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 8'de verilmektedir.

Tablo 8: Öğrencilerin Biyoloji Dersi Karne Notlarının, Ailelerindeki Çocuk Sayısına Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	7.081	4	1.770	1.139	.338
Gruplariçi	467.837	301	1.554		
Toplam	474.918	305			

Analiz sonucuna göre, öğrencilerin biyoloji dersi karne not dağılımları, ailelerindeki çocuk sayısına göre anlamlı farklılık göstermemektedir (F(4-301)=1.139, p>.05).

2.2.3. *"Öğrencilerin biyoloji dersi karne not dağılımları, öğrencilere sağlanan oda, internet ve kütüphane imkanlarının mevcudiyetine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?* sorusu kapsamında, öğrencilerin biyoloji dersi karne not ortalamalarının, öğrenciye sağlanan imkanlara göre dağılımı, ilişkisiz örneklemler t-testi ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 9'da verilmektedir.

Tablo 9: Biyoloji Dersi Karne Notlarının Öğrencilere Sağlanan İmkanlara Göre T-testi Sonuçları

Öğrenciye evde tanınan imkanlar		N	X	S	sd	t	p
Oda	Var	270	2.96	1.22	304	.937	.350
	Yok	36	3.17	1.42			
İnternet	Var	218	2.95	1.26	304	.854	.394
	Yok	88	3.07	1.22			
Kütüphane/Kitaplık	Var	227	2.96	1.20	304	.449	.654
	Yok	79	3.03	1.37			

Analiz sonucuna göre, öğrencilerin biyoloji dersi karne notu ortalamaları, öğrencilere sağlanabilecek oda (t(304)=.937, p>.05), internet (t(304)=.854, p>.05) ve kütüphane (t(304)=.449, p>.05) imkânlarının mevcudiyetine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

2.3. Aile-Okul ile İlgili Özellikler

2.3.1. "*Öğrencilerin biyoloji dersi karne not dağılımları, öğrenmelerinde anne ve babalarının yardım durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?*" sorusu kapsamında, öğrencilerin biyoloji dersi karne notlarının, öğrenmelerinde anne-baba yardımı durumuna göre dağılımı, ilişkisiz örneklemler t-testi ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 10'da verilmektedir.

Tablo 10: Öğrencilerin Biyoloji Dersi Karne Notlarının, Öğrenmelerinde Anne ve Baba Yardımı Durumuna Göre T-testi Sonuçları

		N	X	S	sd	t	p
Öğrenmede Anne Yardımı	Var	110	2.98	1.08	304	.019	.985
	Yok	196	2.98	1.33			
Öğrenmede Baba Yardımı	Var	128	2.95	1.17	304	.455	.649
	Yok	178	3.01	1.30			

Analiz sonucunda, öğrencilerin biyoloji dersi karne notu ortalamalarının, anne (t(304)=.019, p>.05) ve babalarının (t(304)=.455, p>.05) öğrenmelerine yardım edip etmeme durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulgularına erişilmiştir.

2.3.2. *"Öğrencilerin biyoloji dersi karne not dağılımları, ailelerinin öğretmenleriyle düzenli görüşmeler yapması durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?*" sorusu kapsamında, öğrencilerin biyoloji dersi karne notlarının, ailenin öğretmenle görüşme durumuna göre dağılımı, ilişkisiz örneklemler t-testi ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 11'de verilmektedir.

Tablo 11: Öğrencilerin Biyoloji Dersi Karne Notlarının, Ailelerinin Öğretmenleriyle Düzenli Görüşme Durumuna Göre T-testi Sonuçları

Öğretmenle Görüşme Durumu	N	X	S	Sd	t	p
Var	250	2.94	1.22	304	1.414	.158
Yok	56	3.20	1.34			

Analiz sonucunda, öğrencilerin biyoloji dersi karne notu ortalamalarının, ailelerinin öğretmenleriyle düzenli görüşme yapıp yapmamasına göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır (t(304)=1.414, p>.05).

SONUÇ VE TARTIŞMA

Çalışmada, lise öğrencilerinin biyoloji karne notlarına etki edebilecek bazı değişkenlerin analizi yapılmıştır. "Cinsiyet, sınıf düzeyi ve aile ile ilgili değişkenler biyoloji karne notunda etkili midir?" sorusuna yanıt aranmıştır. Nitekim ilgili alan yazında da araştırmanın konusunu ele alan çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin, ailenin çocuğa yönelik evdeki ve okuldaki davranışları ve okul-aile etkileşimi olarak tanımlanan (Katz, Kaplan & Buzukashvily, 2010) öğrenci eğitimine aile katılımı (parental involvement) ile öğrencinin akademik başarısı arasındaki ilişkiye odaklanan birçok çalışma bulunmaktadır (Pomerantz, Kim & Cheung, 2012; Hong, Yoo, You & Wu, 2010; Fan, 2001). Bu çalışmaların bir çoğunda, aile katılımının, öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğu ya da aralarında ilişki bulunduğu ya da öğrenci başarısının, aile katılımı değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulgularına erişilmiş olmasına rağmen (Jeynes, 2013; Balli, Wedman & Demo, 1997; Wigfield, Eccles & Pintrich, 1996), aile katılımı ve öğrenci başarısı arasında ilişki olmadığını belirten bazı çalışmalarda bulunmaktadır (Balli, Wedman & Demo, 2010; Catsambis, 2001; DeGarmo, D.S., Forgatch, M.S., Martinez, C.R., 1999). Dolayısıyla, hala ilgili alan yazında farklı öğrenci gruplarıyla ve ailelerle yapılacak yeni çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Çalışmanın bulgularını yorumlarken "aile sosyo-ekonomik yapısı/aile yapısı (family environment)" kavramının bazı araştırmalarda (Senler & Sungur, 2009; Catsambis, 2001) aile katılımı değişkeni altında değerlendirildiğini hatırlamak gerekmektedir. Aile yapısı kavramı kendi içinde ise, ailenin sosyo-ekonomik durumu, anne-baba eğitim düzeyleri, ailedeki çocuk sayısı, çocuğa tanınan oda, bilgisayar, internet, kütüphane imkanları gibi alt değişkenlere ayrılmaktadır. Çalışmadan elde edilen bulgular, öğrencinin biyoloji karne notunun aile yapısına göre anlamlı bir şekilde değişiklik göstermediği yönündedir. Bu bulgu, çalışmada, öğrencinin aile yapısı ile başarısı arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ya da aile yapısının öğrenci başarısını etkilemediğini belirten diğer çalışma bulgularıyla paralellik gösterdiği düşünülerek yorumlanmıştır (Balli, Wedman & Demo, 2010; Catsambis, 2001; DeGarmo, D.S., Forgatch, M.S., Martinez, C.R., 1999). Örneğin, De-Garmo vd. (1999), çocukların başarısı üzerinde aile ile ilgili faktörlerin etkisini inceleyen bir model geliştirmişlerdir. Çalışma, öğrenci başarısı ile güçlü sosyo-ekonomik durum arasında ilişki olduğu hipotezine dayandırılmıştır. Çalışmada, aile yapısı verileri öğrencilerin annelerinden toplanmıştır. Bu doğrultuda anne mesleği, geliri ve eğitim düzeyi verilerine ulaşılmıştır. Çocukların başarı durumu ise, öğretmenlerinden alınan bilgilerle belirlenmiştir. Araştırmanın sonucunda, anne eğitim düzeyi ile öğrenci başarısı arasında ilişki bulunsa da, anne mesleği ve sosyo-ekonomik durumu ile öğrenci başarısı arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı bulgusuna erişilmiştir. Benzer olarak, Catsambis (2001) de çalışmasında, aile katılımının 14-18 yaş grubu arasındaki öğrencilerin başarısı üzerindeki etkisini incelemiştir. Aile katılımını alt boyutlara ayırarak incelediği çalışmasında, alt boyutlardan biri olan, anne-baba eğitim düzeyi gibi faktörleri içeren aile sosyo-ekonomik yapısı boyutunun akademik başarı üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin aile yapısı nasıl olursa olsun, anne-babanın öğrenci başarısı üzerindeki beklenti düzeyinin yüksek olması, evde öğrenme ortamlarının arttırılmış olması, öğrencilerin de kendi başarı beklentilerini arttırmalarına ve daha başarılı olmalarına neden olmaktadır. Kısacası aile yapısının başarı üzerinde doğrudan bir etkisi bulunmamaktadır. Ancak literatürde aile yapısının bazı alt boyutları ile öğrenci başarısı arasında ilişki bulunduğunu savunan araştırmalar da bulunmaktadır (Akyol, Sungur & Tekkaya, 2010; Grolnick, Kurowski & Gurland, 1999). Örneğin, Kuyper, Van der Werf ve Lubbers (2000) yaptıkları çalışmada, anne-baba eğitim düzeyinin, çocuğun akademik başarısının önemli yordayıcılarından biri olduğunu belirtmektedirler. Aynı şekilde, Akyol vd. (2010) yaptıkları çalışmada, anne-baba eğitim düzeyi ile öğrenci akademik başarısı arasında pozitif bir ilişki olduğunu; ayrıca öğrencinin ayrı oda, bilgisayar ve internet imkanlarına sahip olması ile başarısı arasında da negatif bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir.

Genel olarak çalışmalarda farklı bulgulara erişilmesi, araştırmalarda ele alınan örneklem gruplarının farklılığından ya da kontrol edilememiş bazı dış etkenlerden kaynaklanıyor olabilir. Ancak bu durum, literatüre dayanarak aile sosyo-ekonomik yapısının öğrenci başarısı üzerinde doğrudan etkisi yoktur ya da doğrudan etkisi vardır şeklinde yargıya varmayı güçleştirmektedir. Bu durumda, aile yapısı ile ilgili değişkenlerin, eğitime ailenin katılması ve öğrenci başarısı arasında daha çok aracılık (mediator) özelliği taşıdığı, dolayısıyla doğrudan bir ilişki aramak yerine, aile yapısı değişkenlerinin, eğitime aile katılımı ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi kuvvetlendirebilecek birer aracı değişken olabilecekleri yargısı doğru kabul edilebilir (Sacker, Schoon & Bartley, 2002).

Sonuç olarak, aile yapısının öğrenci başarısı üzerinde etkili olmadığı söylenemez, ancak doğrudan güçlü bir etkiye sahip olduğu da tartışmalıdır. Yapılan çalışmada aile sosyo-ekonomik yapı değişkenleri olarak alınan anne-baba eğitim düzeylerine, ailedeki çocuk sayısına ve öğrenciye evde tanınan ayrı oda, internet ve kütüphane imkanlarına göre öğrencilerin biyoloji dersi akademik başarılarında anlamlı bir değişiklik olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin başarı düzeylerinde anlamlı bir değişikliğin olmaması, aile sosyo-ekonomik yapısı değişkenlerinin, ailenin öğrenci eğitimine katılımına ve öğrenci başarısına dolaylı etkisinin bulunabileceği, bu sayede de aile katılımı ile öğrenci başarısı değişkenleri arasında daha güçlü bir ilişkinin oluşabileceği düşünülebilir. Nitekim bu durum yapılmış bir çok çalışmanın bulgularında da görülmektedir (Fan, Williams & Wolters, 2012; Gonzalez-pienda, Nunez, Gonzales-pumariega, Alvarez, Roces & Garcia, 2002; Hung, 2007).

Çalışmada öğrencinin aile yapısını veren değişkenlerin yanında, aile ile okul arasındaki ilişkiyi gösterebilecek olan, çocuğun öğrenmesinde anne-baba yardımı ve ailenin okulda öğretmenle çocukları hakkında düzenli görüşmeler yapması değişkenlerine de yer verilmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgular, çocuğun öğrenmesine anne-baba yardımı ve ailenin okulda öğretmenle düzenli görüşmeler yapması değişkenlerine göre, öğrenci başarısının farklılık göstermediği yönündedir. Bu durumun, çalışmanın kapsadığı örneklem grubunun yaş düzeyinden (15-17 yaş arası) kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Ortaöğretim düzeyine gelmiş öğrencilere derslerinde ya da ev ödevlerinde yardım edebilecek ailelerin sayısının, ilkokul düzeyine göre çok daha az sayıda olabileceği söylenebilir. Williams, Williams & Ullman (2002), İngiltere'de bir telefon anketi yardımıyla, anne-babanın öğretmenlerle ilişkisi, ailelerin çocuğun öğrenmesine yardımı üzerine, 2019 hane ile görüştükleri bir çalışma yapmışlardır. Ailenin çocuklarının öğrenmesine katkısı ve ev ödevi yardımı açısından ailelerin, küçük sınıf düzeyinde daha çok etkili oldukları sonucuna ulaşılmıştır. İlkokul birinci sınıfta öğrenim gören çocukların ailelerinin %71'i çocuğa ev ödevlerinde yardımcı olduklarını belirtmişlerdir. Ancak bu oranın artan her sınıf düzeyi için azaldığı belirtilmektedir. Sonuç olarak da, çocukların yaşı ve sınıf düzeyleri büyüdükçe, anne-babalarının, onların öğrenmelerine yardım edebilmelerine olan inançlarının ve kendilerine güvenlerinin azaldığı vurgulanmaktadır. Ayrıca öğrenmede anne baba yardımının etkililiğine ilkokul düzeyinde bakılmış olan araştırmalarda, ailenin çocuğa derslerinde ya da ev ödevlerinde yardım etme oranının yüksek olduğu, dolayısıyla da çocuğun öğrenmesinde anne-baba yardımının etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Cooper, Jackson, Nye & Lidsay, 2001).

Çalışmada ele alınan aile ve okulla ilgili diğer değişken için de, lise düzeyinde başarılı kabul edilen öğrencilerin velilerinin, öğretmenle düzenli görüşmeler yapmayı gereksiz görmesinden ya da öğretmenlerin veli toplantıları dışında daha çok başarı düzeyi düşük öğrencilerin velileriyle görüşmek istemesinden dolayı, bu değişkenin öğrenci başarısı üzerinde etkisi olmadığı sonucu çıkartılabilir. Williams vd. (2002) yaptıkları çalışmada, anket uyguladıkları ailelerin %29'unu çocuklarıyla çok ilgili sınıfına dahil edilmişlerdir ve bu gruptaki ebeveynlerin daha çok ilkokul düzeyindeki çocukların velileri oldukları belirtilmektedir. Bu gruptaki veliler, çocuklarına ev ödevlerinde ve derslerinde yardımcı olduklarını ve çocuklarının öğretmenleriyle düzenli görüşmeler yaptıklarını iddia etmişlerdir. Singh, Bickley, Keith, Keith, Trivette & Anderson (1995) yaptıkları çalışmada, ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarıları üzerinde, aileyle ilgili farklı bileşenlerin etkisini incelemişlerdir. Belirledikleri bileşenleri dört grup altında incelemişlerdir: Çocukların eğitimi için ebeveyn beklentileri, ev yapısı, okul hakkında çocuk-ebeveyn iletişimi ve okul ile ilgili faaliyetlere aile katılımı. Çalışmada ebeveyn beklentileri başlığı altında, çocukların sürekli eğitimi için ebeveynlerin umutları ve beklentileri incelenmiş; okul hakkında çocuk-ebeveyn iletişimi ile de okul ile ilgili durumlarda aile ve çocuk arasındaki iletişim becerileri dikkate alınmıştır. Ev yapısı bileşeniyle kast edilen ailelerin, çocuklarının ev ödevlerini yapmaları için ısrar etme, okul dışı faaliyetleri kısıtlama gibi disipline yönelik yaptırımlarda bulunmalarıdır. Okul ile ilgili faaliyetlere aile katılımı bileşeni ise, ailenin okul ve sınıf etkinliklerine izleyici olarak katılması ve öğretmenle düzenli görüşmeler yapması olarak açıklanmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre, öğrenci başarısı üzerinde ailelerin beklenti düzeyinin yüksek düzeyde etkisi olduğu ve ev yapısı ile başarı arasında düşük düzeyde negatif bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada çocuk-ebeveyn iletişimi de aracı değişken olarak öğrenci başarısı üzerinde etkili bulunmuştur. Ancak, ailelerin okul faaliyetlerine katılımı ile öğrenci başarısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Yapılan çalışmada ek olarak, öğrencilerin biyoloji dersi karne notlarının, cinsiyetlerine ve sınıf düzeylerine göre değişip değişmediği de araştırılmış ve cinsiyete göre öğrenci başarısında anlamlı bir farklılık bulunamamışken,

sınıf düzeyi değişkenine göre 12. sınıflar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu durumun Türk eğitim sisteminin sınavlara dayalı olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Lise düzeyindeki öğrenciler 12. sınıfta yükseköğretime geçiş sınavına (YGS) ve Lisans Yerleştirme Sınavlarına (LYS) girmektedirler. Bu sınavlar fen bilimleri alanında biyoloji dersi sorularını da içermektedir ve sorular okul müfredatına uygun olacak şekilde hazırlanmaktadır. Ayrıca Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sisteminde, adayların yerleştirme puanlarının hesaplanmasında her öğrenci için Ortaöğretim Başarı Puanı (OBP) hesaplanmaktadır. OBP her öğrenci için mezun olduğu okul, mezun olduğu yıl ve diploma notu ile mezun olduğu okulun ilgili yıla ilişkin Diploma Notu İstatistikleri kullanılarak hesaplanmaktadır (OSYM, 2013). Dolayısıyla öğrencilerin okuldaki başarısı üniversiteye girişlerini etkilemektedir. Sonuç olarak da, ortaöğretimde sınıf düzeyi yükseldikçe sınav sistemi hakkında daha da bilinçleneceği düşünülen kız ve erkek öğrencilerin, üst sınıflarda ortaöğretim puanlarını yükseltmek için daha çok çaba sarf edecekleri düşünülebilir.

Yapılan çalışmadan elde edilen sonuçlar incelendiğinde, gelecek çalışmalar için araştırmacılara şu öneriler sunulabilir: (1) Çalışmanın örnekleminde yer alan ortaöğretim seviyesindeki öğrencilerin biyoloji dersi başarıları orta düzeyde çıkmış ve başarı puanı ortalamalarının sınıf düzeylerine göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin biyoloji dersi başarılarının beklenenden düşük çıkmasının sebepleri farklı değişkenler açısından incelenebilir. Ayrıca karne notu puanı ortalamaları arasında sınıf düzeylerine göre fark çıkmasından dolayı, ortaöğretim diploma notu puanlarının sınav sonucunu etkilediğinden haberleri olmayabileceği düşünülerek ortaöğretim seviyesindeki öğrencilerin yüksek öğrenime geçiş süreciyle ilgili bilgi düzeylerini belirlemeye yönelik ya da bu konuda daha çok bilgilendirilmelerine yönelik çalışmalar yapılabilir. (2) Çalışmada ele alınan aile yapısı özellikleri genişletilerek öğrencilerin biyoloji dersi başarılarını etkileyebilecek farklı etkenler belirlenebilir. (3) Belirlenen etkenlerin, öğrencilerin biyoloji başarısı ve ailelerinin eğitimlerine katılımı arasında aracı değişken olarak ele alınmasının, aile katılımı ve başarı arasındaki ilişkiye etkisi belirlenebilir. (4) Özellikle ortaöğretim öğrencileri için, öğrenci, aile ve okul arasındaki ilişkiyi güçlendirebilecek faktörleri belirlemeyi amaçlayan çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Akyol, C., Sungur, S., ve Tekkaya, C. (2010). The contribution of cognitive and metacognitive strategy use to students' science achievement. *Educational Research and Evaluation, 16* (1), 1-21.

Aysan, F., Tanrıöğen, G. ve Tanrıöğen, A. (1996). Perceived causes of academic failure among the students at faculty of education at Buca, *Teacher Training for the Twenty First Century*, pp 73-85.

Balli, S. J., Wedman, J. F. & Demo, D. H. (1997). Family involvement with middle-grades homework: Effects of differential prompting, *The Journal of Experimental Education*, *66* (1), 31-48.

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2): 122-147.

Brown, W. E., Chance, L., & Payne, T. (1995). Male and female students' profiles on the Edward's personal preference schedule. *Education*. Vol 1, 115 475.

Catsambis, S. (2001). Expanding knowledge of parental involvement in children's secondary education: connections with high schools seniors' academic success, Social Psychology of Education, 5, 149-177.

Cooper, H., Jackson, K., Nye, B. & Lindsay, J. J. (2001). A model of homework's influence on the performance evaluations of elementary school students, *The Journal of Experimental Education*, 69(2), 181-199.

Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: Okul-aile dayanışması. *İlköğretim-Online E-Dergisi,* 2;(2):28-34 http://ilkogretim-online.org.tr/vol2say2/v02s02c.pdf adresinden alınmıştır.

Çilenti, K. ve Özçelik, A. (1991). Biyoloji Öğretimi (C. Alkan, Editör). A.Ü. Açıköğretim Fak. Yayınları, No: 82. Eskişehir.

DeGarmo, D.S., Forgatch, M.S. & Martinez, C.R. (1999). Parenting of divorced mothers as a link between social status and boys' academic outcomes: Unpacking the effects of socioeconomic status, Child Development, 70 (5), 1231-1245.

Dervişoğlu, S., Yaman, M. ve Soran, H. (2004). Ortaöğretim öğrencilerinin biyoloji dersine ve biyoloji konularına ilgilerinin belirlenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27:67-73.

Diaz, S.L. (1989). The home environment and Puertorican children's achievement: a researcher's diary, *The National Association for Education Conference*, Huston, April-May.

Fan, X. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A growth modeling analysis, *The Journal of Experimental Education*, 70 (1), 27-61.

Fan, W., Williams, C.M & Wolters, C. A. (2012). Parental involvement in predicting school motivation: Similar and differential effects across ethnic groups. *The Journal of Educational Research* 105, 21-35.

Gonzalez-pienda, J. A., Nunez, J. C., Gonzalez-pumariega, S., Alvarez, L., Roces, C. & Garcia, M. (2002). A structural equation model of parental involvement, motivational and aptitudinal characteristics, and academic achievement, *The Journal of Experimental Education, 70* (3), 257-287.

Grolnick, W. S., Kurowski, C. O., & Gurland, S. T. (1999). Family processes and the development of self regulation. Educational Psychologist, 3, 3-14.

Hakbilen, N. (1984). Çocukların başarılarını etkileyen faktörlerin incelenmesi. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Hoge, D., Smith, E. & Crist, J. (1997). Four family process factors predicting academic achievement in sixth and seventh grade, *Educational Research Quarterly*, 21(2):27-42.

Hong, S., Yoo, S., You, S. & Wu, C. (2010). The reciprocal relationship between parental involvement and mathematics achievement: Autoregressive cross-lagged modeling, *The Journal of Experimental Education, 70* (4,), 419-439.

Hung, C. L. (2007). Family, schools, and Taiwanese children's outcomes. Educational Research, 49, 115-125.

Jeynes, W. (2013). Rules of engagement: Building a college-going culture in an urban school, *Urban Education,* 48, *529-55.*

Katz, I., Kaplan, A. & Buzukashvily, T. (2010). The role of parents' motivation in students' autonomous motivation for doing homework. *Learning and Individual Differences*. *21*, 376–386.

Keskin, G. ve Sezgin, B. (2009). Bir grup ergende akademik başarı durumuna etki eden etmenlerin belirlenmesi. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi,* 4;(10):3-18.

Kılıç, D., (2004). Biyoloji eğitiminde kavram haritalarının öğrenme başarısına ve kalıcılığa etkisi. Yüksek Lisans Tezi-3388. Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kılıç E. ve Karadeniz, Ş. (2004). Cinsiyet ve öğrenme stilinin gezinme stratejisi ve başarıya etkisi, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3):129-146.

Kutlu, O. (2010). Öğrenci Başarısının Belirlenmesi. (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Kuyper, H., Werf, M.P.C. Van der & Lubbers, M.J. (2000). Motivation, metacognition and self-regulation as predictors of long term educational attainment. *Educational Research and Evaluation, 6* (3), 181-205.

Ma, H.K., Shek, D.T.L., Ping, C. & Lam, C.O. (2000). Parental, peer and teacher influences on the social behavior of Hong Kong, Chinese adolescents, *Journal of Genetic Psychology,* 161 (1); 65-79.

Ohlson, B. & Ergezen, S. S. (1997). Biyoloji Öğretimi, YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Gelistirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Kitapcığı. Ankara.

Oliver, J.S. & Simpson, R.D. (1988). Influences of attitude toward science, achievement motivation and science self-concept on achievement in science: A longitudinal study. *Science Education*. 72(2): 143-155.

OSYM (2013). *Puan Hesaplama Yönergesi.* 10.02.2014 tarihinde http://www.osym.gov.tr/belge/1-13616/2012-osys-obp-ve-aobp-hesaplama-yonergesi.html?vurgu=OBP adresinden alınmıştır.

Özay, E., Ocak, İ. ve Ocak, G. (2003). Genel biyoloji uygulamalarında akademik başarı ve kalıcılığa cinsiyetin etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2(14): 63-67. 13.01.2014 tarihinde http://pauegitimdergi.pau.edu.tr/Makaleler/1832905316_5 adresinden alınmıştır.

Pehlivan, H. ve Köseoğlu, P. (2010) The reliability and validity study of the attitude scale for biology course. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2, Pp: 2185-2188.

Pomerantz, E. M., Kim, E. M., & Cheung, C.S. (2012). Parents' involvement in children's learning. American Psychological Association, 554, 417-440.

Razon, N. (1987). Öğrenme olgusu ve okul basarısını etkileyen faktorler. *Eğitim ve Bilim Dergisi,* 11 (63). 14.02.2014 tarihinde http://www.ekipnormarazon.com/makaleler/5-okul-ve-cocuk/25-okulbasarisini-etkileyen-faktorler adresinden alınmıştır.

Reiss, M., Millar, R. & Osborne, J. (1999). Beyond 2000: Science/biology education for the future, *Journal of Biological Education*, 33;(2):68.

Sacker, A., Schoon, I. & Bartley, M. (2002). Social inequality in educational achievement and psychological adjustment throughout childhood: magnitude and mechanisms. Social Science and Medicine, 55, 863-880.

Saral, Ş. (1993). Özel Trabzon Ata Koleji öğrencilerinin uyum düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin araştırılması, Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Senler, B. ve Sungur, S. (2009). Parental influences on students' self-concept, task valuebeliefs, and achievement in science. *The Spanish Journal of Psychology*. *12* (1), 106-117.

Singh, K., Bickley, P.G., Keith, T.Z., Keith, P.B., Trivette, P., & Anderson, E. (1995) The effects of four components of parental involvement on eighth- grade student achievement: structural analysis of NELS-88 data. School Psychology Review, 24, 2, 299-317.

Siyez, D.M. (2007). Lise öğrencilerinde problem davranışların görülme sıklığı: İzmir örneklemi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi.* 3(28): 15-31.

Şaban, A. (2004), Öğrenme ve Öğretme Süreci*,* 3. Baskı, Nobel Yayınları, Ankara.

Tatar, M. (2006). Okul ve öğretmenin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi. *Milli Eğitim Uc Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi.* 171, 156-166*.* 16.02.2014 tarihinde http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/171/index3-icindekiler.htm adresinden alınmıştır.

Wade, T.J., Cairney, J. & Pevalin, J.D. (2002). Emergence of gender differences in depression during adolescence: national panel results from three countries, *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 41(2): 190-198.

Wigfield, A., Eccles, J.S., & Pintrich, P.R. (1996). Development between the ages of 11 and 25. In D.C. Berliner & R.C. Calfee (Eds.). *Handbook of educational psychology* (pp. 148-185). New York: Simon & Schuster/Macmillan.

Williams, B., Williams, J., & Ullman, A. (2002). Parental involvement in Education (Research Report RR332). Department for Education and Skills.

Yıldırım, İ. (2000). Akademik başarının yordayıcısı olarak yalnızlık, sınav kaygısı ve sosyal destek, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18: 167-176.

Yılmaz, M. (2004). Anne ve baba tutumlarının öğrenci başarısı üzerindeki etkisi (Hendek ilçesi örneği). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Yüksek Lisans Tezi, Sakarya.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2014 Cilt:3 Sayı:2 Makale No: 17 ISSN: 2146-9199

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE KULLANILABİLECEK FİZİKSEL–DUYGUSAL–KÜLTÜREL YÖNTEM: KURAMSAL BİR ÇALIŞMA

Arş. Gör. Gürkan Tabak
Erciyes Üniversitesi
Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD
gurkantabak@gmail.com

Doç. Dr. Ali Göçer
Erciyes Üniversitesi
Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD
gocerali@gmail.com

Özet

Dünyada yöntem sonrası tartışmalar olmasına rağmen Türkiye'de yabancı dillerin öğretilmesine çeşitli yöntemlerin çerçevesinde ve geleneksel anlayışla devam edildiği görülmektedir. Alanyazında çok sık rastlanılan ve çalışılan yöntemler olmasına rağmen farkında olunmayan yöntemler de bulunmaktadır. Bu yöntemlerden birisi de fiziksel-duygusal-kültürel yöntemdir. Bu çalışmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yararlanılabilecek bir yöntem olarak düşünülen fiziksel-duygusal-kültürel yöntem hakkında kuramsal bilgi sunmaktır. Bu çalışmanın hedef kitlesini, uygulayıcılar (öğretmenler) ve araştırmacılar (akademisyenler) oluşturmaktadır. Araştırmacıların bu yöntem hakkında uygulamalı çalışmalar yapması ve uygulayıcıların Türkçe derslerinde bu yöntemden faydalanması, çalışmanın alana katkısı olarak düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Yabancı dil olarak Türkçe, yöntem, fiziksel-duygusal-kültürel metot.

THE PHYSICAL-EMOTIONAL-CULTURAL METHOD (PhyEmoC) THAT CAN BE USED IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE: A THEORETICAL STUDY

Abstract

Although there are discussions made about post method, foreign languages are still taught within the frame of various methods. There are well known foreign language teaching methods in the literature, but sometimes we encounter some methods underrecognized. One of them is the physical-emotional-cultural method (PhyEmoC). The purpose of this study is to provide theoretical knowledge on physical-emotional-cultural method that can be used as a method in teaching Turkish as a foreign language. The target audience of this study consists of practitioners (teachers) and researchers (academics). Researchers can do practical studies related this method, and practitioners can also use this method in their Turkish courses. These are thought as the contribution of this study to the field of teaching Turkish as a foreign language.

Key Words: Turkish as a foreign language, method, the physical-emotional-cultural method.

GİRİŞ

Dünyada yabancı dil öğretiminde güncel gelişmeler yaşanmaktadır. Yabancı dil öğretimi denince akla gelebilecek hususlardan birisi olan yöntem konusunda çeşitli tartışmalar yaşanmaktadır. Örnek olarak Songün'ün (2001) yöntemlerin gücünü tartışmaya açtığı yazısı gösterilebilir. Postmodern algı, yabancı dil öğretiminde çeşitli sınırlar koyan yöntemler konusunda da esnekliği ileri sürerek ezberi bozmuştur. Yöntemler dönemini, yöntem sonrası bir dönemin izlediği görülmektedir (Hamamcı, 2013). Kumaravadivelu (2003), yöntem sonrası dönemin yöntemlerin cevap veremediği ve eksik bıraktığı boşlukları doldurmaya kapı araladığını belirtmektedir. Ancak, dünyada yöntem sonrası dönem tartışılsa da yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde

yöntem konusunda yapılan çalışmalar sınırlıdır. Örneğin, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yöntemler konusunda yapılan çalışmalar; Yorulmaz (2009), Akbal (2008), Yaylı ve Yavuz (2008) ve Yaylı (2004) görev odaklı öğrenme yöntemiyle ilgili, İşçan'ın (2011) da yaptığı çalışma telkin yöntemine yönelik çalışmalardandır.

Yabancı dil öğretiminde amaçlara ulaşılmak için geçmişten günümüze farklı öğrenme yaklaşımları doğrultusunda çok çeşitli yöntemler kullanılmaktadır. Bunlar içerisinde dilbilgisi-çeviri yöntemi, düzvarım/direkt/dolaysız yöntem, işitsel-dilsel yöntem, iletişimsel/iletişimci yaklaşım/yöntem, doğal yöntem/yaklaşım, bilişsel yöntem/ yaklaşım, seçmeli yöntem en çok adı geçen yöntemlerdendir (Memiş ve Erdem, 2013; Demirel, 2011; Köksal ve Varışoğlu, 2012; Demircan, 2005; Gömleksiz, 2000). Ancak yabancı dil öğretiminde bu yöntemlerin dışında da kullanılan pek çok yöntem bulunmaktadır. Bunlardan bazıları danışmanlı (grupla) dil öğretim yöntemi, sessizlik yöntemi, tüm fiziksel tepki yöntemi, görev temelli ve içerik temelli yöntemlerdir (Memiş ve Erdem, 2013; Larsen-Freeman, 2000).

Yukarıda adı geçen yabancı dil öğretim yöntemlerine alanyazında sıkça yer verilmektedir. Ancak bu yöntemlerin dışında da farklı yabancı dil öğretim yöntemlerine veya yöntem denemelerine rastlanılmaktadır. Fiziksel-duygusal-kültürel yöntem de bunlardan birisidir. Bu çalışmada, fiziksel-duygusal-kültürel yöntem kuramsal olarak tanıtılarak yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanımına yönelik öneriler sunulacaktır. Özellikle yabancı dil Türkçe öğretmenlerinin bu çalışmadan yararlanacağı düşünülmektedir.

Fiziksel-Duygusal-Kültürel Yöntem

Bu yöntem, Avrupa Birliği bünyesinde yürütülen bir projenin eseridir[1]. Aslında teorik bir arka planı olanı yöntemden ziyade uygulamalar sonucu elde edilen pratik bir yaklaşım olarak gözükmektedir[2].

Fiziksel-duygusal-kültürel yöntemin temelinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen her öğrencinin dikkatini çekebilecek çeşitli ilkeler yer almaktadır: *Mizah, yaratıcılık*, *sanatsal ifade*, *fiziksel aktivite, müzik*, *empati ve etkileşim* (http://www.languages.dk/archive/pools-m/manuals/final/phyemoctr.pdf**).** Günlük hayatın akışında anadili konuşucuları tarafından farkına bile varılmayan bu unsurlar, yabancı dil öğrencileri açısından dil öğrenmeyi hem kolaylaştırır hem de eğlenceli bir hâle dönüştürür. Bu unsurların çeşitliliği, öğrencilerin ilgilerinin derse çekilebilmesinde önemlidir. Çünkü günlük hayatta karşılarına çıkabilecek birçok durum derste öğrencilere sunulmaktadır. Böylece, sınıf ortamı yabancı dilin kurallarının ezberlendiği sıkıcı bir ortam olmaktan çıkarak gerçek hayatın kesitlerini sunan eğlenceli bir ortama dönüşebilir.

Bu yöntem, fiziksel boyutu içermesi sebebiyle tüm fiziksel tepki yöntemini çağrıştırabilir. Ancak tüm fiziksel tepki yöntemi davranışçı özellikler sergiler (Demircan, 2005). Yabancı dil öğretiminin emir-fiziksel tepki çerçevesinde gerçekleştiği kabul edilir. Tüm fiziksel tepki yöntemi, yabancı dil öğretiminin başlangıç düzeyinde yararlı olabilmektedir (Demirel, 2011; Demircan, 2005). Fiziksel-duygusal-kültürel yöntem fiziksel boyutu dikkate almasına karşın tüm fiziksel tepki yöntemi kadar sert çizgilere sahip değildir. Fiziksel-duygusal-kültürel yöntem, öğrencilerin bütün gün oturarak dersleri takip etmesini sıkıcı bir deneyim olarak nitelendirmektedir **(**http://www.languages.dk/archive/pools-m/manuals/final/phyemoctr.pdf**).** Bu sebeple, yabancı dil derslerinin içerisinde öğrencileri bedensel olarak aktif hâle getirecek fiziksel etkinliklere yer verilmesini teşvik etmektedir. Fiziksel boyutu dikkate almaları sebebiyle fiziksel-duygusal-kültürel yöntem ile tüm fiziksel tepki yönteminin ismen birbirine benzetilme ihtimali elbette vardır. Ancak tüm fiziksel tepki yöntemi günümüzde önemini yitiren davranışçı öğrenme kuramı çerçevesinde yabancı dil öğretimini emir (etki)-fiziksel tepki odağında ele alan bir yöntemdir. Fiziksel-duygusal-kültürel yöntem is aktif katılımı teşvik eden çağdaş öğrenme kuramları doğrultusunda yabancı dil öğretimini gerçekleştirme işlevine sahip güncel bir yöntemdir. Her iki yöntem fiziksel boyutu içermesine ve isim benzerliğine rağmen birbirinden farklıdır.

---

[1] "Bu projenin bütçesi AB Komisyonu tarafından desteklenmiştir. Bu yayın tamamen yazarın kendi kişisel görüşlerini yansıtmakta olup AB Komisyonu bu kılavuz içerisinde yer alan bilgilerden ve bu bilgilerin herhangi bir amaç doğrultusunda kullanılmasından dolayı hiçbir şekilde sorumlu tutulamaz" (http://www.languages.dk/archive/pools-m/manuals/final/phyemoctr.pdf).

[2] Fiziksel-duygusal-kültürel yöntemin, Türkçe çevirisinde bu yöntem metot şeklinde İngilizce çevirisinde ise yaklaşım olarak adlandırılmaktadır. Bu çalışmada ise yöntem şeklinde adlandırılmıştır.

Aşağıda fiziksel-duygusal-kültürel yöntem çerçevesinde gerçekleştirilebilecek etkinlik alanlarına yer verilmektedir.

Diyaloglar

Günümüzde dil öğretim anlayışı, iletişimi öncelemektedir. Amaç, hedef dilde öğrencilere iletişim yeterliği kazandırarak günlük ihtiyaçlarını zorlanmadan karşılama becerileri kazandırmaktır. Bu sebeple yabancı dil öğretimi iletişim anında oluşabilecek gereksinimlere cevap verme noktasında daha duyarlı olmalıdır. İletişim genellikle diyaloglar şeklinde gerçekleşir. İki insan bir araya gelir ve konuşmaya başlar. Böylece bir diyalog (karşılıklı konuşma) kurulur. Köksal ve Varışoğlu'na (2012) göre, diyaloglar yabancı dil öğretiminde çok sık kullanılmaktadır. Diyalogların Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde iletişimi ve etkileşimi sağlamak için kullanılabilir. Ancak Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin başlangıcında kullanılan diyaloglar yapılandırılmıştır; öğrenciler diyalogları hiç değiştirmeden seslendirirler. Dilin kalıp kullanımını yansıtır. Öğrenciler Türkçe seviyeleri geliştikçe diyaloglardaki kalıplaşmış ifadeler yerine farklı söyleyişler, alternatif ifadeler tercih edebilirler. "Öğrencilerin bir konuyu sunma, bir problemi çözme ya da bir günlük olayı canlandırma etkinliklerini karşılıklı konuşmalar yoluyla düzenlemeleri diyalog tekniğinin karakteristik özelliğidir" (Köksal ve Varışoğlu, 2012, s. 106). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sınıflarında kullanılabilecek diyalog örnekleri:

- "Öğretmeni ve/veya öğrencileri çevreleyen gerçeklikle yüzleşmeleri için standart diyalogları değiştirme; öğretmen, öğrencilerin gerçeklik ile örtüşen cevaplar vermeleri için ısrarcı olmalıdır, "gerçeklik çalışmaları" açık iletişim için iyi bir başlangıçtır.
- Diyaloglara mantıklı eklemeler (bu tür çalışmalar), öğrencilerin kendilerini yaratıcı yollardan ifade etmelerini sağlamaya yöneliktir.
- Diyalog cümlelerinin yorumlanması; öğrencilerinden diyalog çalışmasında kendi kelimelerini ve cümlelerini kurmaları beklenir. Öğretmen, öğrenciden diyalogun ilk satırını kendi sözcükleri ile ifade etmesini ister. İkinci öğrenci ise diyalogun ikinci satırını kendi sözcükleri ile ifade ederek cevap verir.
- Öğrenciler kendi cümlelerini kurmaya alıştıktan sonra, diyalogu doğaçlama olarak anlatmaları istenebilir. (Her bir öğrenci diyalogun bir bölümünü alacak ve uygun hareketler ve mimiklerle diyalogu ifade edecek.)
- Doğaçlamalar; öğretmen diyalogdakine benzer bir durum anlatır ve 2 veya daha fazla öğrenciden kendi başlarına bu durumda iletişim kurmalarını ister. Bu tür egzersizler en zorudur ve bu nedenle öğrencilerin yetisini ölçmek için iyi bir sınav olarak kullanılabilir. Durumlar yazılı olarak verilmelidir veya öğrencilerin anlayabileceği bir dilde sunulmalıdır. Örneğin; siz iyi durumdasınız, arkadaşınız kötü durumda; onu eğlendirmeye çalıştınız ama başaramadınız veya restoranda çorba istediniz ve garson getirdiğinde içinde sinek gördünüz; çok sinirlendiniz ve garsondan başka bir şey getirmesini istemeniz.
- Durum kullanımına alternatif olarak, öğretmen, öğrencilerden kendi durumlarını hayal etmelerini ve bunu oynamalarını isteyebilir.
- Bir durumu ödev olarak verip öğrencilerin kendi diyaloglarını yazmalarını isteyebilirsiniz". (http://www.languages.dk/archive/pools-m/manuals/final/phyemoctr.pdf).

Oyunlar (Sahne Oyunları)

Sahnelenmek için oluşturulan oyunlar, farklı şekillerde de adlandırılabilmektedir. Bu oyunlara piyes, temsil veya sahne oyunları da denilmektedir. Sahne oyunlarının Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine birçok katkısı vardır. Arslan ve Gürsoy (2008), sahne oyunlarını yabancı dil öğretimindeki motivasyonu artıran bir teknik olarak belirtmektedirler. Motivasyon yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçeyi öğrenme hazırbulunuşluklarını artıran bir faktör olması sebebiyle yabancı dil Türkçe sınıflarında kullanılabilir.

Sahne oyunları, yabancı uyruklu öğrencilerde empati duygusunun geliştirilmesine yardım eder. Çünkü sahne oyunlarında öğrencilere düşen çeşitli roller vardır. Öğrenciler rollerinin gereği olarak çeşitli kimliklere bürünürler. Örneğin bir öğrenci anne, baba, çocuk, şoför, doktor gibi farklı rolleri üstlenebilir. Bu roller, öğrencilerin farklı kişilerin gözünden dünyayı görmesini ve algılamasını sağlar. Ayrıca bu roller gereği öğrencilerin kelime hazinelerini ve dili kullanma becerilerini geliştirir.

Sahne oyunlarının en önemli özelliği ise, yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçeye dair öğrendiklerini kullanma fırsatı sunmasıdır. Çünkü sahne oyunlarında dilin kullanımına yönelik birçok iletişim ve etkileşim durumları

mevcuttur. Hatta sahne oyunlarında şiir, şarkı, kalıp sözlere de rastlanmaktadır. Bu bakımdan sahne oyunları dilin aktif olarak kullanımını sağlayan etkili bir öğretim aracıdır.

Sahne oyunlarının seçimi ve kullanımı konusunda dikkat edilmesi gereken hususlar vardır. Öncelikle sahne oyunlarının ders ortamında kullanımı ciddi bir hazırlık gerektirir. Öğretmenin bu hususu dikkate alarak sahne oyunlarını kullanmaya karar vermesi sürecin iyi bir şekilde yönetilmesi açısından önemlidir. Öğretmenin amacına uygun olarak oyun seçiminde bulunması gerekir. Örneğin öğretmen Türkçenin etkin kullanımı amacıyla bir oyun sahnelemek istiyorsa oyuncular arasında iletişim ve etkileşimin yoğun olduğu oyunları tercih etmelidir. Oyun sahnelemek zaman alan bir süreçtir. Öğretmenin ders planını iyi bir şekilde hazırlaması ve zaman yönetimine dikkat etmesi gerekir. "Julia M. Dobson, oyun seçme ve üzerinde çalışmak için aşağıdaki aşamaları önermektedir:

- Kısa çağdaş bir oyun seçin-basit bir komedi veya aile dramı olabilir.
- Her öğrenciye bir kopyasını verin. Evde okuyup bilmedikleri kelimelere bakabilirler.
- Sınıfta oyun üzerinde tartışın. İlk olarak herkesin yapıyı ve kelimeleri anladığından emin olun. Daha sonra öğrencilerle, oyunun geçtiği yeri, karakterleri, konusunu ve yazarın vermek istediği mesajı analiz edin.
- Öğrenciler bir daire olurlar. Onlara roller verin ve konuş-dinle sistemini kullanarak oyunun üzerinden geçin. Bu yöntemde sadece konuşacak kişi metnine bakar. Konuşmacı metnine bakar ve kendi sözlerini okur. Daha sonra kimle konuşuyorsa ona bakar. Oyundaki diğer kişiler de okumak yerine dinler. Bu yöntem, oldukça önemlidir çünkü başkasının ne söylediğini dinlemeden ve anlamadan iyi bir aktör olamazsınız.
- Öğrencilere oyunu ezberletmeyin. Konuş dinle sistemi ile öğrenciler cümlenin başına bakıp arkasından neyin geleceğini bilir. Sonunda metni bırakacaklardır çünkü oyunu öğrenmiş olacaklardır.
- Öğrencilerin oyunu duygulu oynamaları için teşvik edin. Bunun için olaya katılmaları gerekmektedir. Kendilerine "Bu satırı söylerken nasıl hissetmeliyim?" sorusunu sormalıdırlar.
- Siz ve öğrencileriniz projeye zaman ayırabilecekseniz sahneleyin. Bu projeye zaman ve efor harcamaya hazır olun. Ancak sonucunda dil çalışmaları ve grup ruhu gelişecektir" (http://www.languages.dk/archive/pools-m/manuals/final/phyemoctr.pdf).

Münazaralar

Münazara, yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerine Türkçeye dair öğrendiklerini dinleme ve konuşma becerilerini kullanarak açığa çıkarma fırsatı sunar. Münazaralar, modern dünyanın öğrencilerinde bulunması gereken araştırma yapma, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma, eleştirel düşünme, sunum tekniklerini kullanma, iletişim kurma, karar verme, problem çözme, gibi farklı becerilerin gelişimine de katkı sağlar. Ancak münazaralar, ileri düzey dil kullanıcılarına Türkçe öğretiminde etkili bir şekilde kullanılabilir. Münazaralar aktif katılımı gerektiren etkinlikler olması sebebiyle de yabancı dil Türkçe derslerine katkı yaparlar. Ancak Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde münazaralar gerçekleştirilirken öğrencinin sunduğu konuya yönelik yeterliği ile birlikte Türkçeyi kullanma becerilerine de dikkat edilmelidir. İçerik önemli olmasına rağmen dilsel unsurların kullanımı göz ardı edilmemelidir. Yabancı dil Türkçe sınıflarında münazara etkinliği gerçekleştirmek isteyen bir öğretmen aşağıdaki önerileri dikkate alabilir:

- "Bir münazara konusu belirleyin, destekleyenler ve desteklemeyenler gruplarını oluşturun.
- Her bir grupta aynı sayıda öğrenci olmasını sağlayın (her grup için 2-4 ideal).
- Öğrencilere hazırlanmaları için vakit verin, notlar hazırlayabilirler; ancak öğrenciler bu notlardan doğrudan okumamalılar.
- 2 grup da sınıfın önünde otursun ki herkes onları görsün.
- Her gruptan bir kişiyi sözcü seçin, sözcü ilk olarak sunumu yapacak ardından grubunun görüşünü özetleyecek.
- Her bir sunum için bir süre belirleyin.
- Herkes sunumunu yaptıktan ve sözcüler görüşlerini açıkladıktan sonra sınıftaki öğrenciler gruplara soru sorabilir. Öğretmen de gruplara soru sorabilir.
- Konu öğrencileri sıktığında veya öğrenciler ateşli bir tartışmaya girdiğinde münazarayı bitirin.
- İzleyicilerden grupları oylamalarını istemeyin çünkü bu konuşmacılarda alınganlığa neden olabilir" (http://www.languages.dk/archive/pools-m/manuals/final/phyemoctr.pdf).

Sosyal ve Kültürel Uyum

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde sadece dil öğretimine odaklanılıp sosyal ve kültürel boyut dikkate alınmazsa başarılı bir dil öğretiminden bahsedilemez. Dilin öğretildiği topluma sosyal ve kültürel uyum konusu genellikle yabancı dil öğretiminde göz ardı edilmektedir. Ancak dil kullanıldığı toplumsal çevrede karşılık bulur. Özellikle yabancı dil öğretiminde bu durum çok önemlidir. Çünkü öğrenciler, yabancı dil ortamlarına kendi kültürlerini farkına varmadan transfer etme veya çok kültürlü sınıflarda kütür kargaşası yaşama eğilimindelerdir. Örneğin Fransız bir öğrenci Türkçe öğrenirken, öğrendiklerini ister istemez Fransız toplumsal yapısına ve kültürüne göre değerlendirir. Yabancı dil öğrencilerinin kültürlerarası farkındalıkları zamanla gelişir. Bu gelişim genellikle zamana ve doğal akışına bırakılır. Öğrenilen dilin konuşulduğu topluma sosyal ve kültürel uyum konusuna, yabancı dil öğretimi programlarında yer verilirse bu gelişim hızlanır. Bu durum aynı zamanda dil gelişimini de hızlandırır.

"Kültürel uyumu sağlamanın yollarından biri de kültürün ana aktarıcısı konumundaki dili iyi kullanabilmekten ve karşıdakine dille birlikte kültürü aktarabilmekten geçmektedir" (Güleç ve İnce, 2013, s. 97). Bu sebeple dil ile kültür birbirinden bağımsız şekilde öğretilemez. Aksine birbiriyle ilişkilendirilip sosyal bağlam içerisinde sunularak etkili bir yabancı dil öğretimi gerçekleşir. Avrupa Konseyi de ortak başvuru metninde yabancı dillerin öğretiminde sosyal ve kültürel unsurlara dikkatleri çekmiştir (bkz. Council of Europe, 2001). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin sosyal ve kültürel uyumunu artırmak için şu konu başlıklarına öncelik verilebilir: Türkiye'de yeme-içme, Türkiye'de ulaşım, Türkiye'de barınma, Türkiye'de misafirlik, Türkiye'de alışveriş, Türkiye'de giyim-kuşam, Türkiye'de hayat tarzı, Türkiye'de ibadet, Türkiye'de eğitim ve Türkiye'de tatil.

Atasözü ve Deyimler

Atasözü ve deyimler, dillerin söz varlığını yansıtan kalıplaşmış ifadelerdir. İlk bakışta, atasözleri ve deyimlerin biçimsel özellikleri göze çarpar. Ancak, Kalfa'ya (2013) göre atasözleri ve deyimler, "sadece belirli biçimsel ögelerden oluşmuş söz kalıpları ya da cümleler değil, aynı zamanda görünenin altında farklı anlamlar yatan sadece aynı dili konuşanların değil, aynı zamanda aynı kültürü paylaşanların yükledikleri ortak anlamsal kodlarla yaşayan, yaşatılan ve aktarılan sözlü kültür ürünleridir" (s. 173-174). Bu sebeple atasözleri ve deyimler, hem dilsel hem de kültürel açıdan değer taşırlar. Aynı zamanda dilin konuşulduğu toplumun hayat pratiklerini yansıtması açısından da hem eğitsel hem de toplumsal işleve sahiptir.

Atasözleri ve deyimler, yukarıda söz edilen değerlerinden dolayı Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılabilir. Daha önceki çalışmalarda Kalfa (2013), Özdemir (2013), Tüm ve Sarkmaz (2012), Barın (2011), Akpınar (2010) ve Çalışkan (2010) gibi araştırmacılar da atasözü, deyimlerin veya her ikisinin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılmasını çeşitli açılardan ele almışlardır. Ancak atasözü ve deyimlerin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanımı esnasında dikkat edilmesi gereken durumlar bulunmaktadır. Öncelikle kalıplaşmış ifadeler olması, içerdikleri mecaz, teşbih, kinaye vd. söz sanatları sebebiyle başlangıç düzeyinde öğrencilerin eğitiminde kullanılmaması, orta ve ileri düzey Türkçe kullanıcıların eğitiminde yararlanılması gerekir. Atasözü ve deyimlerin seçimi de önemlidir. Günlük hayatta kullanılan atasözü ve deyimlerin öğretiminin yabancı dil Türkçe sınıflarında tercih edilmesi öğrencilerin kelime hazinesine katkı sağlar. Öğrenciler günlük hayatlarında bunları rahatça kullanarak iletişim ihtiyaçlarını daha etkili karşılarlar. Atasözü ve deyimler bir dilin inceliklerindir. Bu inceliklere sahip olan öğrencilerin, dili kullanmaya yönelik özgüvenleri ve yeterlik algıları da pekişir.

Atasözü ve deyimler yabancı dil Türkçe sınıflarında çok farklı şekillerde kullanılabilir. "Eğer öğretmen bir deyim veya atasözünü sohbet başlatmak için kullanırsa, tartışmayı aşağıdaki sorular etrafında geliştirebilir:

1. Atasözü ne demek?
2. Bu doğru bir tavsiye mi? Neden?
3. Kendi dilinizde buna benzer bir deyim/atasözü var mı?
4. Benzer tavsiyeler veren başka deyim veya atasözü biliyor musunuz?
5. Deyimin/atasözünün bahsettiği olaya benzer bir şey yaşadınız mı?
6. Koşullar neydi ve sonuç ne oldu?" **(**http://www.languages.dk/archive/pools-m/manuals/final/phyemoctr.pdf**).**

Mizah

Mizah, günlük hayatın akışı içerisinde çok sık kullanılan bir unsurdur. Ortamı canlandırma, iletişime canlılık kazandırma, dili çekici kılma gibi pek çok işleve sahiptir. İnsanlar arasında sıcak bir bağ oluşturur. İnformal ortamlarda şaka, fıkra vd. formlarda çok sık kullanılmasına rağmen yabancı dil sınıflarında yararlanılması konusunda dikkat edilmesi gereken bazı hususlar vardır. Öncelikle mizah toplumsal kabulün dışavurumudur, toplumdan topluma değişir. Her milletin kültürel koşulları içerisinde oluşturduğu kendine özgü bir mizah anlayışı vardır. Bu bağlamda, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin uyrukları dikkate alınarak mizah ürünleri kullanılmalıdır. Mizah ayrıca üst düzey anlama becerisi gerektirir. Bu sebeple öğrencilerin Türkçe düzeylerine dikkat edilmelidir. Bir yabancı dil Türkçe öğretmeni, sınıfında mizahı kullanırken aşağıdaki fikirlerden yararlanabilir:

- ✓ "Mizahi öğeler oluştururken evrensel olarak kabul edilmiş öğeleri seçin.
- ✓ Şaka veya tekerlemeler tam bir anlayış ile dilbilimsel ustalık gerektirdiğinden bunu ileri seviyedeki öğrencilerle kullanın.
- ✓ Öğrencilerinizi rencide edecek şakalar yapmayın.
- ✓ Bir şaka yaptıktan veya tekerleme söyledikten sonra, bunu anlık bir tartışmaya dönüştürüp sohbet ortamı yaratın.
- ✓ Bir sohbet ortamında en fazla 3-4 şaka isteyeceksinizdir, daha fazlası gereksizdir.
- ✓ Eğer öğrenciler şakayı, tekerlemeyi, fıkrayı hatırlamak istiyorlarsa yazabilmeleri için tekrar edin.
- ✓ Öğrencilerinizin şaka, fıkra veya tekerlemeleri kendi dillerine çevirmelerini teşvik etmeyin.
- ✓ Mizahi öğelerden en çok bulmacalar dil derslerinde işe yarar, bu nedenle öğretmen öğrencilerin anlayacağı pek çok bulmaca hazırlamalı veya bulmalıdır" (http://www.languages.dk/archive/pools-m/manuals/final/phyemoctr.pdf).

Yukarıdaki öneriler dikkate alınırsa sınıfta mizah unsurundan rahat bir şekilde yararlanılır. Öğretmenler ilk denemelerinde başarı elde edemeyebilirler, ancak mizah unsurlarını kullandıkça kazandıkları deneyime paralel olarak başarı da elde edeceklerdir. Mizah unsurlarını kullanmaya karar veren öğretmenlerin, süreçte motivasyonlarını kaybetmemeleri ve süreci iyi yönetmeleri adına sabırlı ve kararlı olmaları tavsiye edilmektedir.

Şarkılar

İnsanın doğasında ritim vardır. Kalbin atışı, kanın vücuda pompalanması bunlardan yalnızca birkaçıdır. İnsan özü gereği ritmi yakalamak ister. Ritim arayışı insanları geçmişten günümüze müziğe sevk etmiştir. Bunun bir sonucu olarak da farklı türlerde sayısız şarkılar oluşturulmuştur. Şarkı dinlemek evrensel bir ihtiyaçtır. Dünyanın hemen hemen her yerinde insanlar eğlenmek, dertlenmek, dinlenmek vd. ihtiyaçları doğrultusunda şarkılar dinlerler. Şarkılar insanların günlük hayatında önemli bir yer tuttuğu için yabancı dil sınıflarında da mutlaka yer almalıdır. Aksi hâlde, yabancı dil sınıfları gerçek hayattan kopuk yapay ortamlara dönüşür.

Şarkılar, yabancı dil öğretiminde kullanılırken dikkat edilmesi gereken bazı noktalar bulunmaktadır. Dersin akışında şarkıların süresinin ne kadar olacağı en önemli noktalardan biridir. "Şarkılar, en iyi haftada 1-2 kere 10-20 dakikalık sürelerde kullanılmalıdır" **(**http://www.languages.dk/archive/pools-m/manuals/final/phyemoctr.pdf**).** Aksi hâlde öğrenciler tarafından ders mutlak eğlence olarak algılanabilir. Böyle bir algının oluşmaması için öğretmenler şarkılar için dersin değil ders için şarkıların olduğunu uygulamalarıyla hissettirmelidirler. Şarkı seçimi de üzerinde durulması gereken önemli bir noktadır. Öncelikle şarkılar dil öğretiminde kullanılacağı için sözlerinin dil bilgisi açısından uygun olması gerekir. Popüler kültüre paralel olarak piyasada birçok niteliksiz şarkı bulunmaktadır. Bu şarkıların çoğunda Türkçenin özensiz kullanıldığı görülmektedir. Bu sebeple Türkçenin güzelliklerini en iyi şekilde yansıtacak kült ve güncel şarkılardan yararlanılması etkili olabilir. Şarkıların içeriğinin öğrencilerin yaşına, öğrenme düzeyine, duygusal ve ahlaki gelişimine uygunluğuna da dikkat edilmelidir. Şarkı ile yabancı dil öğrenmenin faydaları şu şekilde özetlenmektedir:

- "Şarkı dinlerken, öğrenciler dikkatlice dinlerler ve dinleme becerilerini geliştirirler.
- Öğrenciler kelime, duygular ve kültürel alt yapı hakkında bilgi sahibi olur.
- Öğrenciler günlük aktivitelerin baskısından kurtulur.
- Grup ruhu gelişir.
- Öğrenciler şarkıyı sınıf dışına taşıyabilirler.

- Öğrencilerin yabancı dil öğrenme ilgisi artar" (http://www.languages.dk/archive/pools-m/manuals/final/phyemoctr.pdf).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde şarkıların işitsel bir materyal olarak kullanılması daha önce Keskin (2011) tarafından da tavsiye edilmiştir. Şarkılar, etkili bir yabancı dil öğretim aracıdır. Aynı zamanda öğrenilen dilin kültürel boyutunu da tanıtır. Örneğin Türk halk müziği parçalarında zeybekler, yemeniler, cezveler, yazmalar, yemekler vd. birçok kültürel unsur yer almaktadır. "Seçilen şarkılardan en iyi sonucu elde etmek için, öğretmen aşağıdaki süreci takip edebilir:

- Şarkıyı siz söyleyecekseniz müziğini ve sözlerini bildiğinizden emin olun.
- Eğer siz söylemeyecekseniz, birine söyletin veya kayıttan dinletin ancak şarkının anlaşılır olduğundan emin olun.
- Eğer kimse sizin için şarkıyı kaydedemeyecekse, satın alın veya Youtube'da şarkıyı arayın.
- Her öğrenci için şarkının sözlerini hazırlayın. Popüler şarkıların sözleri internette hemen bulunur. Eğer fotokopi yoksa sözleri tahtaya yazın ve öğrenciler defterlerine geçirsinler.
- Şarkının her satırını öğrencilerle koro halinde okuyun ve telaffuzdaki herhangi bir yanlışı düzeltin.
- Yeni kelimeleri açıklayın.
- Öğrencilere şarkıyı söyletmeden önce 2-3 kere dinletin.
- Öğrencilerin şarkıyı diğer sınıfları rahatsız etmeyecek şekilde söylemelerini sağlayın.
- Öğrencilerin şarkıya katılmalarına izin verin böylece daha iyi öğreneceklerdir, çok yavaş söylemelerine izin vermeyin.
- Şarkı öğrenildikten sonra bunu sohbete başlangıç noktası olarak kullanın.
- Eğer bire halk türküsüyse, bunun tarihi art alanı hakkında konuşun.
- Zaman içinde şarkının üzerinden tekrar tekrar geçin, öğrenciler öğrendiklerini tekrar etmekten hoşlanırlar" (http://www.languages.dk/archive/pools-m/manuals/final/phyemoctr.pdf).

Şiir

Şiirler, dilin estetik kullanımını yansıtan edebî eserlerdendir. Her ne kadar dilsel yönü ağır basan metinler olsalar da şiirler duygusal yönden de güçlü araçlardır. Şiirler, insanların duygusal boyutuna hitap eden hümanist metinlerin başında gelirler.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde, Türkçe düzeyi yüksek olan öğrencilerin derslerinde şiirlerden yararlanılabilir. Böylece Türkçe öğrenenler dilin edebi, estetik, dilbilgisel ve diğer yönlerini keşfetme olanağını elde ederler. Bir yabancı dil olarak Türkçe öğretmeni dersi için belirlediği şiiri işlerken aşağıda yer alan önerileri dikkate alır:

- "Öğrencilere şiiri yazılı olarak vermeden önce 2-3 kez okuyun ve onlardan anlamaya çalışmalarını bekleyin.
- Şiirin kopyasını herkese verin.
- Öğrencilerin bilmediği kelime ve yapıları açıklayın.
- Şiiri tekrar okuyun.
- Şiirdeki mesajları tartışın, öğrencilere şairin görüşüne katılıp katılmadıklarını sorun.
- Şiiri tekrar okuyun ve öğrencilerden gözlerini kapayarak sese odaklanmalarını isteyin.
- Her bir satırı sınıftan başka birinin okumasını sağlayın.
- Şair üzerine tartışın – hayatını, felsefesini, diğer şiirlerini, vb.
- Şiirdeki kültürel öğeleri ortaya çıkarın, öğrencilerin bunları kendi kültürlerindekilerle karşılaştırmalarını isteyin.
- Öğrenciler istiyorlarsa, şiiri ezberletin" (http://www.languages.dk/archive/pools-m/manuals/final/phyemoctr.pdf).

Ceylan (2008), yabancı dil sınıflarında şiirlerin kullanılabildiği bazı aktiviteleri şöyle sıralamaktadır: "Özetleme, çeviri, oyunca olarak hazırlama, şiiri şarkıya dönüştürme, karşılaştırma, anlam çıkarma ve sözcüklerin değişik anlamlarda kullanımı, kendi şiirini yazma, şiiri parçalara bölme ve şiiri anlama çalışmaları" (s. 120). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde de şiirler, Ceylan'ın (2008) tavsiye ettiği etkinlikler kapsamında kullanılabilir. Yabancı dil Türkçe öğretmenleri, konuya uygun ve öğretime araç olabilecek farklı şiirleri, sınıflarında daha farklı biçimlerde de kullanabilirler.

Oyunlar

Oyunlar, günlük hayatta eğlenme amaçlı kullanılmalarının yanında uzun bir süredir eğitsel amaçla yabancı dil ortamlarında da kullanılmaktadır. Oyunlar, yabancı dil sınıflarında farklı amaçları karşılayabilmektedir. "Oyunlar motive edici, ilginç ve anlaşılır olmak kaydıyla, sıradan sınıf içi etkinliklerine farklı bir boyut kazandırdığı gibi, birbirini hiç tanımayan öğrenciler arasındaki buzları da kırıp kaynaştırma amaçlı kullanılabilmektedir" (Gökdemir Erkan, 1999, s. 43). "Sınıfta oynanan oyunlarla farkına varmadan öğrenme gerçekleşmekte ve dile yönelik oluşturulan oyunlarla dilsel gelişim, dilin çeşitli durumlarda ve etkili kullanılması sağlanmaktadır" (Batdı, 2012, s. 318).

Oyunların en önemli işlevi, öğrencilerin öğrendiklerini iletişim anında kullanma fırsatları sunmasıdır (Gökdemir Erkan, 1999). Demirel (2011) de oyunların amacını, "dilin kurallarından çok kullanımının önemli olduğunu vurgulamak ve rahat bir sınıf atmosferinde öğretilen dilin kullanımına olanak sağlamak" (s. 86) şeklinde ifade etmektedir. Bu özellikleri dikkate alan Gürsoy ve Arslan (2011), yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe iletişim kurma becerilerini geliştirmek üzere oyunların kullanılmasını önermektedir. Kara (2010), Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde oyunları kullanmış ve oyunların öğrencilerin Türkçe öğrenme hızını ve kalıcılığı artırdığını, Türkçe öğrenmelerini kolaylaştırdığını, derslerin sevilmesine etki ettiğini, gönüllü ve aktif katılımını desteklediğini, öğrencilerin aralarındaki sevgi, paylaşım ve arkadaşlık duygularını geliştirerek sosyalleşmelerini ve iletişimin artmasını sağladığını tespit etmiştir.

Eğitsel oyunlar çeşitli şekillerde sınıflandırılmaktadır. Demirel (2011), eğitsel oyunları iletişim ve gramer oyunları olmak üzere ikiye; Gürsoy ve Arslan (2011) ise eğitsel oyunları iletişim, gramer, telaffuz ve geleneksel Türk oyunları olmak üzere dörde ayırmıştır. Yabancı dil Türkçe öğretmenleri, sınıflandırılan eğitsel oyunlardan amaçlarına uygun olarak istediklerini seçebilirler. Bu sınıflandırma, yabancı dil Türkçe öğretmenlerine zaman açısından kolaylık sağlayabilir. Bir ders saati sürecinde bir oyuna genellikle dersin ortasında veya sonunda 5 – 10 dakika zaman ayırılmalıdır (Demirel, 2011). Yabancı dil Türkçe sınıflarında oyunlardan yararlanmak isteyen bir öğretmen, aşağıdaki önerileri dikkate alarak seçtiği oyununun etkili olmasını sağlayabilir:

- "Oyunu iyice anlayın, kuralları iyice okuyun.
- Oyun malzemelerini derleyin.
- Oyundan önce öğrencilere böyle bir aktiviteden hoşlanıp hoşlanmayacaklarını sorun eğer istemiyorlarsa oynamayın.
- Pek çok öğrencinin katılabileceği bir oyun seçin, eğer seyirci olarak oturacaklar varsa onlar da skor tutabilirler.
- Küçük gruplarda her öğrencinin aktif rolü olduğundan emin olun.
- Oyunun öğrencilerin becerilerine uygun olduğundan emin olun, dil oyunlarının basit olmasına rağmen öğrencilerin kendi dillerinden başka bir dilde oyun oynadıklarını unutmayın.
- Öğrenim etkinliğinin başında oyunu oynamayın, öğrencilerin değişiklik istedikleri anda ortada veya sonda oyunu oynayın.
- Yönergeleri oldukça açık verin böylece herkesin oyunun kurallarını anladığından emin olun. Başlamadan önce belki birkaç deneme yapılabilir.
- Oyunu siz yönetin ve sınıftaki herkesin sizi görebileceği şekilde karşılarında durun.
- Oyunun kurallarını takip edin, bir öğrencinin kuralları çiğnemesine izin verirseniz, öğrenciler arasında tartışmaya neden olabilirsiniz.
- Oyunu kontrol altında tutun, öğrencilerin iyi vakit geçirmelerine karşın disiplinsizliğe izin vermeyin.
- Öğrencilerin bireysel olarak oyuna nasıl tepki verdiğini gözlemleyin.
- Takım oyunlarında, takımların dengeli olmasına özen gösterin.
- Her yeni oyunda farklı takımlar oluşturun.
- Eğer bir oyun iyi gitmiyorsa, başkasını deneyin.
- Öğrenciler bıkmadan önce oyunu mutlaka bırakın.
- Bir oyunu sürekli olarak oynamayın" **(**http://www.languages.dk/archive/pools-m/manuals/final/phyemoctr.pdf**).**

SONUÇ

Fiziksel-duygusal-kültürel yöntemin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde çeşitli avantajlar sağlayacağı düşünülmektedir. Öncellikle bu yöntem, katı ilkelere sahip değildir. Yabancı dil öğretimini esnek bir biçimde ele alarak öğretim sürecini öğrenci açısından duyarlı hâle getirmektedir. Bu özelliği, öğrenci merkezli bir yabancı dil öğretim yöntemi olduğunu göstermektedir. Öğretmen ise süreçte yol göstermektedir. Fiziksel-duygusal-kültürel yöntemin bu özelliği, çağdaş eğitim anlayışının bir göstergesidir. Bu yöntem, yabancı dil öğretim sürecinde öğrencinin aktif katılımını destekleyen teknikleri uygulamaktadır. Başvurulan teknikler aynı zamanda öğrencileri güdüleyecek niteliktedir. Oyunlar, sahne oyunları, şarkılar, diyaloglar neredeyse her öğrenci için ilgi çekici aktivitelerdir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen her öğrenci, hümanist bakış açısıyla değerlendirildiğinde birbirinden farklıdır; yani sürece bireysel farklılar dâhil olmaktadır. Bu sebeple, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi esnasında öğrenen özellikleri dikkate alınarak dersler tasarlanmalı ve yürütülmelidir. Bu durum, Gardner'ın çoklu zekâ kuramı bağlamında değerlendirilebilir. Örneğin fiziksel-duygusal-kültürel yöntemin derslerde kullanımını önerdiği şiir, Gardner'ın çoklu zekâ teorisi kapsamında incelenebilir. "İçerdiği ritim, melodi, müzikalite ve sözcüklerin bir ölçü dâhilinde kullanılması açısından birçok zekâ alanına birden hitap edebilmekte ve bunların gelişimine olanak sağlamaktadır" (Ceylan, 2008, s. 119-120). Fiziksel-duygusal-kültürel yöntem, bireysel farklılıklara duyarlığa ve birden çok zekâ alanına hitap edebilme açısından zengin bir yöntemdir.

Günümüz eğitim anlayışı, öğrencilerin sadece bilişsel olarak değil; duyuşsal olarak da gelişmesini amaçlamaktadır. Fiziksel-duygusal-kültürel yöntem sınıfta kullanımını önerdiği tekniklerle öğrencileri hem bilişsel hem de duyuşsal olarak geliştirmektedir. Örneğin oyun tekniği kullanılırken bir gruba ait olma, grubun özelliklerini benimseme, grubu temsil etme gibi farklı duyuşsal boyutlar geliştirilmektedir. Tuncay'a (2001) göre, yabancı dil öğreniminde duygusal zekâ da etkili bir faktördür. Bu yöntem, yabancı dil öğrencilerinin duygusal özelliklerini dikkate alması sebebiyle duygusal zekânın geliştirilmesinde etkili bir role sahiptir. Bu yöntemin temelinde yer alan ilkelerden empati ve derslerde kullanımını önerdiği diyaloglar, oyunlar ve sahne oyunları Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin kendilerine ve başkalarına ait duyguları anlamasına ve yönetmesine katkı sağlar.

Günümüz yabancı dil öğretim anlayışı sadece dil öğretmeyi değil dilin konuşulduğu toplumun kültürünü de öğretmeyi hedeflemektedir. "Kültür kavramı yabancı dil eğitimi açısından ele alındığında sanatsal, toplumbilimsel, anlamsal ve edimsel olarak öğrencilerin karşısına çıkarak somut ve soyut değerleri yaşamla ilişkilendirir" (Tüm ve Sarkmaz, 2012, s. 448). Çünkü dil ile kültür birbirinden bağımsız değildir; aksine dil ile kültür birbirini tamamlayan unsurlar olarak insanların günlük hayatına yön vermektedir. Dil, kültür içerisinde anlam kazanmakta ve kültürün taşıyıcısı olarak insanların hayatında yer almaktadır. Fiziksel-duygusal-kültürel yöntem, sadece dil öğretmeyi değil dili kültür bağlamında öğretmeyi amaçladığı için yabancı dil Türkçe sınıflarında değerlendirilebilecek bir yöntemdir.

GELECEK ÇALIŞMALAR İÇİN ÖNERİLER

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılabilecek bir yöntem olan fiziksel-duygusal-kültürel yönteme yönelik bu çalışma giriş niteliğindedir. Literatür taraması olarak yürütülen bu çalışmada adı geçen yöntem ana hatlarıyla ele alınmıştır. Hâlihazırda fiziksel-duygusal-kültürel yönteme yönelik çalışmaların sayısı yok denecek kadar azdır. Bu yöntemin, kuramsal arka planı da yetersizdir. Bu durumlar göz önünde bulundurulduğunda:

- Fiziksel-duygusal-kültürel metoda yönelik daha detaylı kuramsal çalışmalar kaleme alınabilir.
- Fiziksel-duygusal-kültürel metoda yönelik nitel ve nicel uygulamalı (eylem araştırması, ön-test – son-teste dayalı deneysel çalışmalar vd.) çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Akbal, B. (2008). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde görev odaklılık üzerine uygulamalı bir çalışma.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Akpınar, M. (2010). *Deyim ve atasözlerinin yabancılara Türkçe öğretiminde kullanımı üzerine bir araştırma.* Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Arslan, M. ve Gürsoy, A. (2008). Rol yapma ve drama etkinlikleriyle yabancılara Türkçe öğretiminde motivasyonun sağlanması. *Ege Eğitim Dergisi, 9*(2), 109-124.

Barın, E. (2011). Türk soylulara Türkiye Türkçesinin öğretiminde deyimler ve atasözlerinin önemi. *Türk Yurdu, 31*(286). 26.12.2013. tarihinde http://www.yev.org.tr/turkey/index.php?lang=tr&page=219 adresinden alınmıştır.

Batdı, V. (2012). Yabancı dil öğretiminde eğitsel oyunların kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 1*(4), 317-324.

Council of Europe (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. Retrieved January 03, 2014, from http://books.google.com.tr/books/about/Common_European_Framework_of_Reference_f.html?id=PygQ8Gk4k4YC&redir_esc=y. Erişim Tarihi: 03.01.2014.

Ceylan, H. (2008). Yabancı dil olarak İngilizce'nin öğretiminde şiirin kullanımı. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10*(1), 116-121.

Çalışkan, N. (2010). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde söz varlığını geliştirme: Kavramsal anahtarlar aracılığıyla deyim öğretimi. *Turkish Studies, 5*(4), 258-274.

Demircan, Ö. (2005). *Yabancı-dil öğretim yöntemleri*. İstanbul: Der Yayınları.

Demirel, Ö. (2011). *Yabancı dil öğretimi* (6. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Gökdemir Erkan, A. (1999). Dil öğretimini destekleyici etkinlikler. *Dil Dergisi, 79*, 36-44.

Gömleksiz, M. N. (2000). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler ve yöntem sorunu. *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 5*(1), 253-264.

Güleç, İ. ve İnce, B. (2013). Türkçe öğrenen yabancıların günlük yaşama ilişkin kültürel algıları üzerine bir araştırma. *Sakarya University Journal of Education, 3*(3), 95-106.

Gürsoy, A. ve Arslan, M. (2011). Eğitsel oyunlar ve etkinliklerle yabancılara Türkçe öğretim yöntemi. 1st International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics (FLTAL), May 5-7 2011, Sarajevo (ss. 177-185). Retrieved December 25, 2013, from http://eprints.ibu.edu.ba/29/1/FLTAL%202011%20Proceed%C4%B1ngs%20Book_1_p177-p185.pdf.

Hamamcı, Z. (2013). Yabancı dil öğretimi tarihçesinde yöntem incelemesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 2*(1), 66-70.

İşcan, A. (2011). Yabancılara Türkçe öğretiminde Suggestopedianın (telkin yöntemi) kullanımı. *Turkish Studies*, *6*(1), 1281-1286.

Kalfa, M. (2013). Yabancılara Türkçe öğretiminde sözlü kültür unsurlarının kullanımı. *Milli Folklor, 25*(97), 167-177.

Kara, M. (2010). Oyunlarla yabancılara Türkçe öğretimi. *TÜBAR, 27*, 407-421.

Keskin, F. (2011). Using songs as audio materials in teaching Turkish as a foreign language. *Tojet, 10*(4), 378-383.

Köksal, D. ve Varışoğlu, B. (2012). Yabancı dil öğretiminde yaklaşım yöntem ve teknikler. A. Kılınç ve A. Şahin (Editörler), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi (YDTÖ)* (2. baskı) içinde (ss. 81-111). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond methods : Macrostrategies for language teaching*. New Haven, CT: Yale University Press.

Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.

Memiş, M. R. ve Erdem, M. D. (2013). Yabancı dil öğretimde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *Turkish Studies, 8*(9), 297-318.

Özdemir, A. (2013). Deyimlerin yabancılara öğretiminde mnemonik teknikler ile öğretim etkinliği önerisi. 6. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı, 04-06 Temmuz 2013, Niğde. 24.12.2013 tarihinde https://www.academia.edu/4725041/Deyimlerin_Mnemonik_Teknikler_ile_Yabancilara_Ogretimi adresinden alınmıştır.

Songün, R. (2001). Yöntemler çok mu güçlü? Yoksa…? *Dil Dergisi, 100*, 7-13.

Tuncay, H. (2001). Yabancı dil öğreniminde duygusal zeka (EQ). *Dil Dergisi, 106*, 44-48.

Tüm, G. ve Sarkmaz, Ö. (2012). Yabancı dil Türkçe ders kitaplarında kültürel ögelerin yeri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 43*, 448-459.

Yaylı, D. ve Yavuz, M. A. (2008). Göreve dayalı öğrenme yönteminin yabancı dil olarak Türkçe öğretimine uygulanmasına ilişkin sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24*(2), 58-68.

Yaylı, D. (2004). *Göreve dayalı öğrenme yönteminin Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretiminde uygulanması ve bu uygulamaya ilişkin öğrenci görüşleri.* Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Yorulmaz, M. (2009). *Göreve dayalı öğretim yönteminin Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretiminde dinleme becerisinde kullanılmasının avantajları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Edirne: Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

http://www.languages.dk/archive/pools-m/manuals/final/phyemoctr.pdf

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2014 Cilt:3 Sayı:2 Makale No: 18 ISSN: 2146-9199

POPÜLER KÜLTÜRÜN LİSE ÖĞRENCİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

Murat Polat
Anadolu Üniversitesi. YDYO.
Eskişehir
mpolat@anadolu.edu.tr

Nihan Sölpük
Osmangazi Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eskişehir
nihansolpuk@hotmail.com

Özet

Bu çalışmanın amacı, okul kültüründen bağımsız lise düzeyinde trendlerin ne olduğu değil, hangi trendlerin nasıl ortaya çıktığını gözlemlemektir. Araştırmada, yüz yüze görüşmelerden elde edilen sözel veriler kullanılmış ve lise düzeyinde eğitimine devam eden 10 kız ve 10 erkek katılımcıdan faydalanılmıştır. Nitel araştırma deseni olan durum çalışması çerçevesinde araştırma yapılmış ve araştırma sorularının geliştirilmesi, araştırmanın alt problemlerinin geliştirilmesi, analiz biriminin saptanması, çalışılacak durumun belirlenmesi, araştırmaya katılacak bireylerin seçimi, verinin toplanması ve toplanan verinin alt problemlerle ilişkilendirilmesi, verinin analiz edilmesi ve yorumlanması ve durum çalışmasının raporlanması safhaları uygulanmıştır. Çalışma kapsamında verinin analiz edilmesi ve yorumlanmasında, lise öğrencileriyle yapılan görüşmelerin deşifresinde betimsel kodlama yapılmıştır. Bulgular, okul kültüründen bağımsız lise düzeyinde müzik, televizyon ve internetteki yeniliklerin öğrenci grupları arasındaki trendlerin ortaya çıkış sebebi olma ihtimali taşıdığını, sanılanın aksine katılımcıların sosyal olay ve haberlere karşı önemli ölçüde duyarlı oldukları ve gündemi takip ettikleri yapılan sözel görüşmeler neticesinde ortaya çıkarılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Popüler kültür, etkileşim biçimleri, dil yansımaları.

THE EFFECTS OF POPULAR CULTURE AMONG HIGH SCHOOL STUDENTS

Abstract

This study aims not to determine the trends among high school students regardless of their school culture but to observe how those tendencies appear in specific contexts. Verbal data driven from interviews with high school students, 10 male 10 female, were used in the study. Considering the various phases of this qualitative study which can be categorized as a case study, it was aimed to follow an outline like sorting out the sub-headings of the problem, determining the sample to analyze, studying the case, defining the participants, collecting the data and associating them with the research problem, taking the conclusions from the data and preparing the reports of the study. Qualitative coding technique was used in analyzing and interpreting the data driven from the interviews. Findings of the study revealed that the trends, independent of the school culture, like the innovations at music, TV or internet use would be the core reasons of the recent popular tendencies among high school students. The study also revealed that contrary to what people mainly believe, participants who are all teenagers were observed to be highly concerned in social matters and news and could also be classified as agenda-aware individuals.

Key Words: Popular culture, interaction type, linguistic inferences.

GİRİŞ

Kültür ve popüler kültürün ne tek, ne de herkesin kabul edebileceği evrensel bir tanımlaması vardır. Çeşitli ideolojik çerçevelerin getirdiği çeşitli tanımlamalara rastlarız. E.B. Tylor'a göre insanların dinsel pratikleri, kullandığı araçlar, sanatları, gelenekleri ve adetleri vs. oluşmuştur. Bu anlamda kültür bilimsel bir şekilde incelenebilen ve belirli bir toplumun üyelerinin sahip olduğu inançlar, adetler, gelenekler, yasalar, bilgi biçimlerinin birbirine bağlı topluluğudur (Alemdar K., Erdoğan İ., 1994).

Bir başka kültür tanımlaması ise, bir toplumun tarihsel süreç içinde ürettiği ve kuşaktan kuşağa aktardığı her türlü maddi ve manevi özelliklerin bütününe denir. Kültür, bir toplumun kimliğini oluşturur, toplumun yaşayış ve düşünüş tarzıdır. Her toplumda kültürün özellikleri toplumun kendine özgü kültürünü ve geçmişten günümüze kültür tarihinden oluşur. Toplumdaki insanlar hem kültürü oluştururlar hem de kültürden etkilenirler zaman içinde değişir daha hızlı değişir. Ayrıca her toplumda kültürel değişim hızı birbirinden farklıdır. Bu alanla ilgili farklı tartışılmaya başlanan kavramların başında "küreselleşme" ve "kitle kültürü" gelmektedir. Günümüz toplum sorunları üzerine çözümlemelerde bulunan araştırmacılar sık sık bu kavram kategorilerine göndermede bulunmaktadırlar (Atay, 2004).

Günlük dilde kültür "sanatta, davranışta, anlayışta vs. mükemmel olan" anlamında kullanılır. Bu anlam gerçekte, dikkat edersek, seçkinci kültür anlayışıdır. Çünkü mükemmellik aristokraside, " yüksek kültür" denilen kültür tanımından bulunur. Genellikle yapılan kültür çeşitliği klasik/yüksek kültür, kitle kültürü, Türk kültürü, gençlik kültürü, geleneksel kültür, popüler kültür gibi ayrımlar yapılabilir (McRobbie, 1999).

Popüler kültür ise, bir kavramsal kategoridir. Bu kullanım kapsamına bağlı olarak, bazen çeşitli şekillerde tanımlanabilir. Popüler kültür her zaman diğer kavramsal kategorilerin aksine, örtük veya açık tanımlanabilir. Popüler kültür özellikleri; büyük heterojen grup merkezli olması, sürekli değişiyor olması, kentsel kesim tabanlı olması ve para ekonomisine dayalı olarak gözlemlenebilir. Bir diğer yandan yaşa gruplarına göre incelendiğinde, ülkenin gençler aynı zamanda dünya vatandaşı olarak nitelenmektedir. Başka bir deyişle gençlik, küresel kentlerde, yerel kültür ile ulus aşırı kültür gövdeleri arasındaki dinamik kesişme noktası olarak karşımıza çıkmaktadırlar. Popüler kültürü değişimi etkileyen bir diğer önemli faktör olduğunu ortaya çıkarır (Neyzi, 2004). Popüler kültürün ortaya çıkmasında, etkili olabilecek popülerler etmenler kullanılır: popüler sporcu, sanatçılar, popüler yapılan fikirler ve ideolojiler, popüler televizyon programları, popüler magazin ve dergi kahramanları veya popüler politikalar bunlardan bazılarıdır. Popüler kültür bir diğer özelliği hızlı çabuk kullanan ve hızlı tüketilen bir kültür olmasıdır. Popüler kültür kişinin günlük deneylerini kurar. Eğitim sistemi de kendi ve çevresi ile ilgili oluşturan sınıflara uygun bilinçlerin yaratılması biçiminde olur. Popüler kültür gündelik yaşamın kültürüdür (Oktay A.,1993).

Türkiye'de popüler kültürle ilgili inceleme alanı çok zengindir. Çünkü dünya ekonomik düzeninin baskısı altında hızla geliştirilmektedir. Özellikle iletişim teknolojisi ve ürünleri, onların getirdiği "popüler kültür" ve ülkemizin her köşesinde süre gelen her yörenin "popüler kültürü" incelemeye değer. Bu tür yaklaşım kültür kavramına farklı kültürleri meydana getiren elemanların analizi, gruplara ayrılması ve karşılaştırmasını ekler. Diğer önemli gelişme kültürü tanımlama ve anlamada simgesel biçimler ve bu biçimlerin taşıdığı bu biçimlerin taşıdığı anlam üzerinde durmaya başlamasıdır (Alemdar K., Erdoğan İ., 1994).

YÖNTEM

Bu araştırma, yüz yüze görüşmelerden elde edilen sözel verilere odaklanılmış nitel araştırma yöntem kullanılmıştır. Nitel araştırmayı, "gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma" olarak tanımlamak mümkündür. Nitel araştırma, belli olgu veya olayları kendi doğal ortamları içerisinde çok yönlü ve uzun süreli olarak derinlemesine incelemektir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Nitel araştırma, insanın kendi sırlarını çözmek ve kendi çabasıyla biçimlendirdiği toplumsal sistemlerin derinliklerini keşfetmek üzere geliştirdiği bilgi üretme yollarından birisidir (Özdemir, 2010).

Evren ve Örneklem

Çalışma, lise düzeyinde eğitime devam eden eşit sayıda kız ve erkek öğrencilerden oluşan çalışma grubundan oluşmaktadır. Nitel araştırma deseni olan durum çalışması çerçevesinde araştırma yapılmıştır. Durum çalışmasının aşamaları ise, araştırma sorularının geliştirilmesi, araştırmanın alt problemlerinin geliştirilmesi, analiz biriminin saptanması, çalışılacak durumun belirlenmesi, araştırmaya katılacak bireylerin seçimi, verinin toplanması ve toplanan verinin alt problemlerle ilişkilendirilmesi, verinin analiz edilmesi ve yorumlanması ve durum çalışmasının raporlanmasıdır.

Araştırmada tipik amaçlı örneklem kullanılmıştır. Tipik durum örneklemede, örneklemin araştırma problemi ile ilgili olarak evrende yer alan çok sayıdaki durumdan tipik olan biriyle oluşturulmasıdır. Çalışma kapsamında verinin analiz edilmesi ve yorumlanmasında, lise öğrencileriyle yapılan görüşmelerin deşifresinde betimsel kodlama yapılmıştır. Araştırma yapılan kodlamalara göre hazırlanmıştır.

BULGULAR

Çalışma kapsamında lise öğrencileriyle yapılan görüşmelerin deşifresinde betimsel kodlama yapılmış ve alt amaçlar ağaç modeline göre hazırlanmıştır. Araştırma, dört üst tema başlığından oluşmaktadır. Birinci üst tema, popüler kültürün okul etkileşimlerinden ortaya çıkışıdır. Konuşma ve sohbetler, diğer insanlar, sorunlar, ortam-sosyal bağlam ve harcamalar temalarından oluşmaktadır.

Yapılan görüşmelerde okul rutinleri ile ilgili katılımcı öğrencilerin görüşleri; “Genelde ders oluyor da şu şekilde genellikle bilgi konusunda, o tür şeyler yani. Ders çalışmadan, teknoloji konuları gibi güncel haberler futbol gündemini konuşmak haberlerle ilgili bir şeyler okumak.” (Erkek2_Lise 2).

Arkadaşlık rutinleri ile ilgili ise, “Arkadaşlarımla genellikle gelecek ile ilgili planlarımızla mesleklerimizden konuşuyoruz yeri geldiğinde de eğlence konuşuyoruz. Bir araya gelip vakit geçirmekten. “ (Erkek4_Lise 3). “İyiyim arkadaşlarımla yani çok bozuk değil. Sosyal bir insanım arkadaşlarımla. Her taraftan yakın arkadaşlarım var. Dışarıdan da başka okuldan kendi okulumuzdan da var. En yakım Buket aynı zamanda sıra arkadaşım. Nerdeyse ömrüm onunla geçiyor. Günde 10 saat görmek yetmezmiş gibi hafta sonunda onunla geçiyor. “ (Kız1_Lise2).

Okul hayatında arkadaşlıklar arasındaki etkileşimler kaçınılmazdır. Araştırmadaki bu alt başlıkta cevaplayan lise öğrencilerin etkileşim biçimlerini olarak okul rutinlerinde erkeklerin cevapları spor, teknoloji ve gündem ile ilgili konular olduğu saptanmıştır. Kız öğrencilerin ise yakın arkadaş grupları ile daha fazla zaman geçirdikleri birbirlerine yakın rutinlere sahip olduğu gözlenmiştir.

Lise düzeyinde bir diğer önemli faktör ise, kız-erkek ilişkileridir. Yapılan görüşmelerde kız erkek ilişkileri ile ilgili katılımcı öğrencilerin görüşleri; “Bizim okulda kız erkek diye bir şey yok herkes biri ile konuşur. Arkadaş şeklindedir. Çok bir sıkıntı olmuyor. Rahatız o konuda.”(Erkek1_Lise1). “Bizim okulda çok kız yok ama genellikle erkek arkadaşlarım gibi kızlarla da muhabbet ederim. “(Erkek4_Lise 3). “Paylaşımlarımız vardır ayrı değildir. Haremlik selamlık yoktur. “ (Kız1_Lise2). “Şu olmuş, bu olmuş. Eğer kızlar bir ortamdaysa aldığın kıyafetler, almayı düşündüklerin, erkek arkadaşlarımız vizyona giren filimler, diziler gibi şeyler. Erkeklerle ise onların kız arkadaşları, kız arkadaşlarıyla sorunu varsa yardımcı oluyorum. Dedikodu ve güncel konulardan da bahsediyoruz hani haber şu var bu var. Siz ne düşünüyorsunuz gibi. Kız erkek ilişki paylaşımı güzeldir ama kısıtlanıyor çoğu zaman. Ama arkadaş grubunda çok yakın bir erkek arkadaşım vardı. ” (Kız2_Lise2). “Abi bu işler bazen çok komik bazen de çok saçma ve iğrenç olabiliyor. Aslında dinimize yani İslam’a yakışmayan tavır ve hareketlerle gevşek gevşek yılışık yılışık tavırlar alınarak kendilerini aşırı derecede küçülten davranışlarla kızlar ve erkekler birbirlerini etkilemek için uğraşıyorlar, sırf bu yüzden kendimden utanıyorum onları öyle görünce ve bir şeyler duyunca. Bu kadarına gerek yok bence. (Erkek5_Lise2)”.

Lise öğrencilerinde popüler kültürü etkileyen kız-erkek ilişkilerinde farklı öğrenci görüşleri diğer sorulardan daha dikkat çekmektedir. Araştırmada soru kız erkek arkadaşlığını olarak tanımlanmıştır. Yapılan görüşmelerde

arkadaşlık kendi daha genel konular olduğu, soru sorarsa konuşurum şeklinde cevaplara ulaşılmıştır. Ayrıca yapılan araştırmada kız-erkek ilişkileri okul çeşitliğine göre etkilenmekte olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Araştırmadaki ikinci üst tema ise, popüler kültür hakkında öğrencilerin perspektiflerini bakış açılarını, okulda popüler kültürün kurulumunu ortaya çıkarmaktır. Prestiji yüksek etkinlikler, spor etkinlikleri, modalar, arkadaşlar arasındaki etkileşimden, en çok ilgi gören etkinlikler, popüler aktiviteler karşı düşünceler, şikâyetler, karakteristik farklılıklar, yetenekler, ilişkiler ve grup farklılıkları temalarından oluşmaktadır.

Öğrenciler arasında tercih edilen popüler olan spor etkinlikleri nasıl ortay çıktığı araştırıldığında görüşmede farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Yapılan görüşmelerde prestiji yüksek etkinlikler ile ilgili katılımcı öğrencilerin görüşleri; "Basket oyanlar okulda daha yüksek bir şey hissediyorlar Bunu nedeni basket en başta bu tür şeyler yoktu, daha yeni yeni başladı basket sporlar kızlarda da voleybol iste hem fiziklerini için hem de kendi aralarında bir şey oluşturdukları grup popüler oluyorlar"(Erkek1_Lise1). "basket popüler oluyor tabi erkekler için " (Kız4_Lise3). "En çok ilgi gören herhalde tiyatrodur. Evet, kesinlikle, basket oynayan erkek daha çok popüler oluyor. Futbolda mesela. Bizim sınıfta yoktu ama başka sınıflarda vardı. " (Erkek2_Lise2). "Genelde, futbolla ilgililer. Onun dışında ki etkinliklere katılım yoktur ya da ben görmedim. Bunlar tatbikîde insanların kişisel tercihi. Herkesin düşüncesinde özgürlüğü var. (Kız5_Lise2)"

Okulda prestiji yüksek olan sporların nasıl ortaya çıktığı nedenleri araştırıldığında erkekler ile kızların farklı sporlar üzerinden yorumlar yapıldığı gözlenmiştir. Popüler sporlarda aktif olanların farklı özellikleri belirtilmiş. Öğrencilerin farklı sporlara ilgisi olduğu gözlenmiştir.

Öğrenciler arasında giyim farklıkları ve bunların ortaya çıkış sebepleri araştırıldığında daha çok nelerden kaynaklı olduğu sonuçlarını ulaşılmak amaçlı görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmelerde modaya ilişkin ile ilgili katılımcı öğrencilerin görüşleri; "Erkeklerin küpe takması gibi" (Erkek2_Lise2). "Çak, teşbih, çakmak, sigara genellikle bu tarz şeyler. " (Erkek4_Lise3). "Ne modaydı, ilk zamanlar renkli bot deri ceket modası vardı. Böyle. Erkek giydiği hardal rengi pantolonlar ve geyikli hırkalar. Bu modayı başlatan erkekler oldu. Erkeklerin modasını beğenmem, kızlar erkekler gibi apacı değil." (Kız2_Lise2). "Saç kabartma, paçalar dar üstü bol pantolon giyme. Apaçi erkek, sivri burun ayakkabı, kudura üstüne eşofman üstüne gömlek. " (Erkek4_Lise3) "Modayı başlatanlar daha çok popüler insanlar onlar ne yapıyorsa bazıları onları takip ediyor. Bunlar etkinlikte öne çıkanlar değil de popüler olan bir kız grubu varsa saçlarını bir şey yapıyorlar. Bir hafta içinde okulun tamamı ona benziyor. Kıyafetlerde de mesela " (Erkek1_Lise1). "Şu sıralarda hırka böyle yine moda oldu. Okulda sürekli saçları acayip keyifleri farklı geçler görüyoruz. Biri bunlara "dur" demeli. Acayip şekilde okula geliyor. Moda oldu okulda. kızlarda daha çok erkelerde olmuyor da iste bu sweat geçirmek. Ya da renkli bir hırka giymek renkli bir oje sürmek . Falan." (Kız1_Lise2). "bir akım vardı farklı giyimler eskiden tozluklar falan vardı. Bide ugg'lar vardı iste onlarıda herkes giyiyordu." (Kız3_Lise3). "bilmem ki bir ara kısa saç moda olmuştu ama şimdi değil yani " (Kız4_Lise3). "Valla bizde çok çeşitli tip var yani çok ilgilenmedim ama kızlarda bu ara kızıl saç, erkeklerde uzun saç ve sakal şu anda moda (Erkek6_Lise2)".

Lise öğrencileri moda ile ilgili görüşlerinde hızlı değişen yeniliklerin daha çok takip edildiği gözlenmiştir. Kızlarda moda takibi ve arkadaşlar arasında en çok konuşulan konu moda ile ilgili konuşmaları olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırmadaki üçüncü üst tema ise, popüler kültür hakkında öğrenciler arasındaki dil yansımalarını ortaya çıkarmak. Öğrencilerin kendine has kelimeleri, Kısaltmalar, Duygular heyecanalar ve Kavramsal Meseleler gibi temalarından oluşmaktadır.

Öğrencilerin kendilerine has kullandıkları kelimeleri nasıl ortaya çıktığı sorulmuştur. Yapılan görüşmelerde kullanılan kelimler ile ilgili katılımcı öğrencilerin görüşleri; "Mesela filim repliklerinden veya kısaltmalar. Mesela biz küçükken Avrupa yapası diye bir dizi vardı. Oradaki karakterle mesela şimdide yalan dünyadaki yeni şeyler çok yeni yapılanlar".(Erkek1_Lise1). "Kısaltma şu an aklıma gelmiyor. Genelde bazı filmlerden oluyor. Şafak Sezer'in filmleri genelde şey oluyor. Replikleri." (Erkek3_Lise3). "Mesela izlediğimiz dizilerden çok etkileniyoruz. Kesinlikle mesela ben kendi adıma yalan dünya mesela eskiden Avrupa yakası vardı. Onlardan çok etkileniyordum benim hep dilimdedir yani öyle birkaç kelimesi vardı böyle karakterinki çekiyor yani. Etkiliyor insanları. " (Kız4_Lise3) "Yok yok çok fazla. Hyr, s.s.s, kısalmaları mesajlaşmada kullanırız. Başka aklıma gelen

yok ama kullanılan var. Simdi hatırlamıyorum. Sesiz harflerle kelimeler kısaltıyoruz. " (Kız1_Lise2)."Evet, var, ama onları şimdi açıklamak istemiyorum. Benim çevremde kullanılıyor ama ben pek öyle konuşmuyorum. Kendi aralarında kullandıkları farklı kelimeler var. " (Kız2_Lise2). "Yaa varda öyle önemli değil ki, işte kanka-panpa hafız-hacı gibi değişiyor yani. Birde öyle lakaplar falan var onlar çok değişiyor yani şimdi öyle aklıma gelmiyor. (Erkek6_Lise2.)". "Ezel vardı oda bitti. Neden seviyordun o diziyi? Dayı vardı ya hastasıydık Ramiz Dayı. "Yeğen unutma, sana yanlış yapan bunu unutmadı, sende unutma" hastasıydık (Erkek6_Lise2.)"

Lise öğrencilerin kullandıklarını kendine has kelimeler daha gündelik hayatta çok kullanılan, herkes tarafında bilinen kısaltmalar veya repliklerden ortaya çıktığı gözlenmiştir.

Araştırmadaki en son dördüncü üst tema ise, popüler aktiviteler veya eylemler ile ilgili öğrenci görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Popüler aktiviteler veya eylemler, takip edilen sosyal medya, televizyon, internet, cep telefonu, etkinlikler, kişisel etkinlikler gibi temalarından oluşmaktadır.

Sosyal medyanın kullanımı günümüzde giderek artmakta ve sosyal medyada harcanan süre artmaktadır. Yapılan görüşmelerde sosyal medyada facebook, twitter, youtube ve diğer sosyal paylaşım siteleri ile ilgili katılımcı öğrencilerin görüşleri; "Facebok twiter çok şey paslaştığımdan değil daha çok ünlülerin hesaplarını takip ediyorum.. Facebook 'dan çıkmıyorum hatta ödevlerimi bile oradan yaptığım doğrudur. Facebook benim için en önemli iletişim yeri. Takip etmeyi seviyorum." (Kız1_Lise2). "Bilgi için kullanırım. Bilgi sayfaları olur ondan sonra arkadaşlarla konuşmak. Facebook arkadaşlarımla bu yolla konuşmayı tercih ediyorum. Twitter tiwit atmayı paylaşmayı ve hayatımı etkileyen olayları yazıya dökmeyi seviyorum. O şekil." (Erkek2_Lise2). "Arkadaşlarım neler yapıyor ya da neler paylaşıyorlar. Twitter da zaten haberleri falanda öğrenebiliyoruz. Facebook ve benzeri sitelerde hesabım var. Çok sık kullanmıyorum ve çok aktif değilim. Nadir paylaşımlar yapıyorum. Genelde arkadaşlarla bağımı koparmamak için kullanıyorum. " (Erkek3_Lise4). "Kullanıyorum. Twitter kullanıyorum. O ne için, mesela bazı arkadaşlarımız sms falan yok, twitter'dan konuşuyoruz. O yüzden ben arkadaşlarımla konuşabilmek için kullanıyorum sosyal medyayı." (Kız2_Lise2).

Araştırmada genel olarak sosyal medya tüm öğrencilerin ortak paylaşımlar takip edebilmeleri ve arkadaşları ile iletişimlerini sağlayabilmeleri için kullandıkları ortaya çıkmıştır. Araştırmada en çok kullanılan sosyal iletişim sitesi facebook olduğu gözlenmiştir.

Bir diğer araştırma sorusu öğrencilerin cep telefonu kullanımına ilişkin araştırmadır. Yapılan görüşmelerde cep telefonu uygulamaları ile ilgili katılımcı öğrencilerin görüşleri; "Şey hani sosyal medya denemez ama whatsapp tipi mesajlaşma uygulamalarını kullanıyorum. Bi paylaşmak amaçlı kullananlar var ama ben daha çok mesaj için arkadaşlarımla konuşmak için kullanıyorum."(Erkek1_Lise1). "Mesela biz şeyleri çok seviyorum kafa bir şey sinema programları gibi bir şey oluyor kafanı oraya koyuyorsun. O tip böyle eğlenceli şeyleri " (Erkek1_Lise1). "tampel ground, filim oyunları yenilmezler vine popüler öyle . " (Kız1_Lise2). "photoshop uygulama programlarını ben çok seviyorum. Onun haricinde oyunlar var. Twitter whatsapp onların güzel kullanımı." (Kız3_Lise3)

Araştırmada en son incelenen ise, öğrencilerin cep telefonu tipi tercihleri ve varsa kullandıkları cep telefonu uygulamalarıdır. Bu konuda öğrencilerin tercih ettikleri telefon tipinin ortak olduğu gözlenmiştir. Fakat telefon uygulamaların ve kullanımda ise farklılıklar ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin kendi ilgi alanlarını yönelik farklı uyguları kullanmaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Popüler kültür araştırmaları toplulukların yaşam biçimlerini, tercihlerini, yargılarını ve tabu saydıkları konuları belirlemeleri açısından son derece önemlidir. Zira popüler kültür araştırmaları için yapılan tanımlar daha ziyade popüler kültürün çağın ruhunu yansıtmadaki işlevselliği üzerinde durur. Çoğunlukla kabul edilen tanımlara göre, bir olgu, kişi veya nesnenin ne denli yaygın ve popüler olduğu, o kişi, nesne veya olgunun çağının, insani inanç ve değerlerini ne oranda yansıttığıyla doğru orantılıdır. Yani ne denli yaygın ve popülerse, çağın ruhunu o denli iyi yansıtmakta demektir. Bu tanıma göre, son zamanlarda oldukça fazla izlenen Recep İvedik serisi yada Selfie modasını incelemek ve üzerinde düşünmek yeni trendleri anlamaya çalışmak konusunda doğru yaklaşımlar

olacaktır. Popüler kültür incelemecisinin amacı bu bahsettiğimiz film serisi ya da sosyal medya çılgınlıklarının estetik veya sanatsal değerlerinin ortaya çıkarılması değildir. Popüler kültür araştırmaları sayesinde bu gibi yaygın aktivitelerin kültürel çözümlemelerinin, toplumu neden bu denli ilgilendirdiğinin, çok sayıda kişinin bu popüler kültür ürünlerini tüketirken ne gibi bir niyetle, hangi derdine çare olarak bu ürünlere, olaylara yöneldiğinin araştırılmasıdır. Diğer bir deyişle, popüler kültür ürün ve olguları değerlendirmek ve eleştirmek yolunda bir amaç değil, toplumu okumak ve elde edilen bulgulardan anlam çıkarmak için kullanılan bir araçtır.
Popüler kültür araştırmalarında diğer bir önemli hususta araştırma esnasında atlanmaması, mutlaka üzerinde durulması gereken "niçin" sorusudur. Örneğin, "*Survivor"* yarışması senelerdir neden yüksek izlenme oranlarına sahip olmuştur veya ülkemizde ciddi gişe hasılatı yapan filmlerin genellikle komedi türünde filmler olmalarının nedenleri neler olabilir. Şüphesiz ki bu soruların cevapları bizleri toplumumuzla ilgili çoğu sormacadan derleyemeyeceğimiz zenginlikte bilgilere götürebilir.

Genellikle üzerinde durulmayan bir başka popüler kültür araştırma olgusu da bu tip çalışmalarda bilhassa yaygın ve çok tüketileni değil, tercih edilmemişi incelemek ve nedenlerini sorgulamak imkânıdır. Örneğin, vizyona çıkmış fakat çok az seyirci çekebilmiş bir film de toplumun o ürünü niçin tercih etmediği yolunda bazı çözümlemeleri getirebilir. Başka bir deyişle yaygın toplumsal eğilimler hakkında beklentilerin uzağında kalan veya tercih edilmeyen öğeler de, en az başarılı ve popüler olanlar kadar bilgi verebilir araştırmacısına.

Türkiye'de popüler kültür ile ilgili bu araştırmada popüler kültürün lise düzeyinde öğrenciler üzerindeki etkisinin sosyal sınıf (sosyo-ekonomik düzey), cinsiyet ve politik duruş gibi farklı toplumsal eşitsizlik/farklılaşma alanları açısından değişiklikler yarattığı ortaya çıkmıştır. Toplumda kültürünün bu değişkenlerin tümünü aksine yaşam alanlarını tek tipleştirdiği üzerine gitmesi ve tartışması gerekli en önemli sorun alanlarından biridir.

Genç toplumlarda internet, televizyon, teknoloji bilgisi ve kullanımı diğer toplumlara göre üst düzeydedir. Bu kültür daha çok hızlı tüketimin ve süreksizliğin, kalıcı olmayan ürünlerin ve buna dayalı insan ilişkilerinin ortaya oluşması neden olabilir. Bir toplumun entelektüel üretimi geliştirilmesi için düşünce, anlama, eleştiri yorum ve yaratıcılığa sağlanmalıdır.

Gençlik, gelecekte toplumun önderi olacak bir kesimi oluşturmaktadır. Toplumların sürekliliğinde önemli bir potansiyel güç olan gençliğin, bedenen ve ruhen sağlıklı gelişimi, toplumların güvenli geleceğinin de teminatı anlamına gelmektedir. Bunun için de gençliğin sorunlarına ve bunalımlarına çözümler üretilmelidir. Her şeyden önce gençlere kendi sorunlarıyla bahsedebilmeli potansiyelini keşfettirecek ve öz benlik saygısı ve öz yeterlilik düzeyi yüksek bireyler olarak kendi kabiliyetlerinin farkında olmalarına ve yaratıcılıklarını ortaya çıkarmalarına imkân sağlayacak eğitim politikalarının hayata geçirilmesi gerekmektedir.

Not: Bu çalışma 24-26 Nisan 2014 tarihlerinde Antalya'da 21 Ülkenin katılımıyla düzenlenen 5th International Conference on New Trends in Education and Their Implications – ICONTE' de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Alemdar K., Erdoğan İ., 1994, Popüler Kültür ve İletişim, Ümit Yayıncılık, Ankara.

Atay, T. (2004b). Yaşasın Meşhuriyet Çağı. Popüler Kültürden Kitle Kültürüne Türkiye İzlenimleri. Epsilon Yayınları. İstanbul.

Brown, B.A. (2004). Discursive identity: Assimilation into the culture of science and its implications for minority students. Journal of Research in Science Teaching, 41(8), 810–834.

Calabrese Barton, A., Tan, E., & Rivet, A. (2008). Creating hybrid spaces for engaging school science among urban middle school girls. American Education Research Journal, 45, 68–103.

Carlone, H.B. (2004). The cultural production of science in reform-based physics: Girls' access, participation, and resistance. Journal of Research in Science Teaching, 41(4), 392–414.

Gee, J.P. (1996). Social linguistics and literacies: Ideologies in discourses. London: Falmer.

Mcrobbie, A. (1999). Postmodernizm ve Popüler Kültür. (Çev: Almıla Özbek). Sarmal Yayınevi, İstanbul.

Moll, L.C., Amanti, C., Neff, D.,&Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for teaching. Theory Into Practice, 31(2), 132–141.

Neyzi, L. (2004). "Ben Kimim?" Türkiye'de Sözlü Tarih, Kimlik ve Öznellik. İletişim Yayınları. İstanbul.

Oktay A., 1993, Türkiye'de Popüler Kültür, Yapı Kredi Kültür Sanat Yayıncılık A.Ş., İstanbul.

Özdemir, M. (2010). Nitel Veri Analizi: Sosyal Bilimlerde Yöntembilim Sorunsalı Üzerine Bir Çalışma. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11(1).

Strauss, A., & Corbin, J. (1990). Basis of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques. Newbury Park, CA: Sage.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (6.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Ek 1: Araştırma Görüşme Soruları

1. Kendinizden bahseder misiniz?
2. Arkadaşlarınızdan bahseder misiniz?
3. Ne tür müzikler dinlersiniz?
4. TV de genellikle neler izlersiniz?
5. Sosyal medyayı kullanıyor musunuz? Kullanıyorsanız hangilerini ne amaçla kullanıyorsunuz?
6. Haberleri takip ediyor musunuz? Ediyorsanız daha çok nereden hangi tür haberleri takip ediyorsunuz?
7. Okulda genellikle ne yiyip, içiyorsunuz? (Teneffüs aralarında, arkadaşlarınızla bir araya geldiğinizde vs.)
8. Okulda prestiji yüksek olduğu düşünülen etkinlikler (spor, sanat, kültürel etkinlikler gibi) var mı? Varsa hangileri? Sizce bunların diğerlerinden daha prestijli olmasının bir nedeni var mı?
9. Arkadaşlarınızla yaptığınız sohbetlerin ana konularından biraz bahsedebilir misiniz?
10. Nelere daha çok para harcıyorsunuz? (Kendi bütçenizden ve ailenizin sizin için harcadığı para)
11. Öğrencilerin kendileri arasında konulurken kullandıkları kendilerine has ve genellikle öğretmenlerin ya da diğer yetişkinlerin pek anlamadığı konuşma biçimi bulunuyor mu? (Kelimeler, kısaltmalar, film ve dizilerden alıntılar, oyunlardan alıntılar vs.)
12. Okulda en çok ilgi gören (öğrencilerin daha çok katıldığı) etkinliklerin neler olabileceği konusunda konuşabilir misiniz?
13. Okulunuzdaki kız-erkek ilişkilerinizden bahsede misiniz? Sizce birbirlerini etkilemek için ne tür yöntemler kullanıyorlar?
14. Bilgisayar oyunu oynuyor musunuz? (ya da oyun konsoluyla) Genellikle hangi oyunları oynuyorsunuz? Okul arkadaşlarınızla birlikte oynadığınız oyunlar bulunuyor mu?
15. Okulda şu anda moda diyebileceğiniz şeylerden biraz bahsedebilir misiniz? Kimler genellikle bu moda(lar)yı başlatıyor?
16. Öğrenciler arasında cep telefonu kullanımı yaygın mı? Ne tip telefonlar daha çok kullanılıyor?
17. Cep telefonunuzda hangi programları daha yoğun olarak kullanıyorsunuz?

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2014 Cilt:3 Sayı:2 Makale No: 19 ISSN: 2146-9199

FEN VE TEKNOLOJİ ÖĞRETMENLERİNİN PROJE GÖREVLERİ İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ

Yusuf Kaşıkçı
Amasya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü
kasikciyusuf@gmail.com

Doç. Dr. Şafak Uluçınar Sağır
Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi
safak.ulucinar@amasya.edu.tr

Yrd. Doç. Dr. Salih Değirmenci
Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi
salih.degirmenci@amasya.edu.tr

Yrd. Doç. Dr. Ahmet Bacanak
Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi
ahmetbacanak@gmail.com

Özet

Okullarda öğrenci merkezli yaklaşımların uygulanmasıyla birlikte Fen ve Teknoloji derslerinde proje görevleri sıklıkla kullanılmaktadır. Bu araştırmanın amacı Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin proje görevleri ile ilgili görüşlerini tespit etmektir. Nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji yöntemi ile yürütülen araştırmanın örneklemini, Çorum'da merkeze bağlı iki ortaokulda görev yapan dört Fen ve Teknoloji öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada yarı yapılandırılmış mülakatlarla veriler toplanmış ve Nvivo 9 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Sonuçlar tema ve kodlar şeklinde sınıflandırılarak grafik ve modeller şeklinde sunulmuştur. Araştırma sonuçlarında öğretmenlerin, projeleri değerlendirmede bilimsellik, özgünlük ve öğrenci tarafından yapılması gibi kriterleri dikkate alan proje değerlendirme ölçeği kullandıkları; proje görevlerini öğrencilerin kendileri yaptıkları takdirde öğrenme açısından yararlı olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenler, proje görevlerinin seçiminde daha çok öğrencilerin ilgileri, toplumsal yararlılık ve sınıf seviyesini göz önünde bulundurduklarını; fakat güncel konular, ulaşılabilirlik gibi kriterleri dikkate almadıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuçlara dayanarak proje görevlerinin öğrenme açısından daha verimli ve uygulanabilir olması için alternatif derslerin ortaokul öğretim programına eklenmesi, öğretmenlerin bu konuda bilgilendirilmesi önerilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Fen ve Teknoloji öğretimi, Öğretmen Görüşleri, Proje Görevi.

SCIENCE AND TECHNOLOGY TEACHERS' OPINIONS ON PROJECT DUTIES

Abstract

Project Works are often used in Science and Technology lessons with the applications of the student-centred approaches in the schools,. The aim of this research is to determine the opinions of Science and Technology teachers on Project works. The sample of the research, which is carried out with one of the qualitative research methods, phenomenology, is formed by four Science and Technology teachers who work in the near villages to the city centre of Çorum. In the research, datas are gathered with semi-structured interviews and analysed by using Nvivo 9 programme. The results, which are cathegorized in themes and codes, were presented in the shape of graphics and models. In the research results, it is identified that teachers used a Project evaluation scale which took in to account of being scientific, originality and having done by the student in the evaluation of the projects; and they thought that Project Works were useful for learning if they are done by the students themselves. Teachers also stated that they considered mostly the students' interests, social utility and class level, but not paid attention to criterias such as actual subjects, attainability in the selection of Project Works.

According to the results, to make the Project Works more efficient and applicable for learning, it is suggested adding alternative lessons to the secondary school education programme and instructing teachers in this subject.

Key Words: Science and Technology Education, Teachers' Opinions, Project Work.

GİRİŞ

İnsanlık tarihi boyunca, toplum ihtiyaçları eğitime yön vermiş ve şekillendirmiştir. Günümüzdeki hızlı bilgi artışı ve teknoloji alanındaki gelişmeler toplumların gereksinmelerini değiştirmiştir. Bilgiyi ve bu bilginin ürettiği teknolojik uygulamaları kullanabilen, anlayabilen, problem çözen, sorgulayan ve üretken bireyler yetiştirmek eğitimin temel hedefleri arasında yer almış ve fen eğitimi daha önemli bir hale gelmiştir. Fen eğitimine bakıştaki bu değişimin sonucu olarak 2004 yılından itibaren ilköğretimde yapılandırmacı eğitim yaklaşımının benimsendiği öğretim programı uygulamaya konulmuştur (MEB,2004). Cumhuriyet tarihinin en önemli eğitim projesi olması iddiası ile sisteme önemli yenilikler getirmeyi amaçlayan ve yenilenen öğretim programları ile Türk eğitim sisteminde büyük bir dönüşümün gerçekleşeceği ifade edilmektedir (Çınar, Teyfur ve Teyfur, 2006).

Fen ve teknoloji öğretiminde, hedef bireylerin doğrudan keşif yoluyla doğru bilgiye ulaşmayı öğrenmesi, bilgilerini yeniden yapılandırması ve giderek öğrenme hevesini geliştirmesi çok önemlidir. Fen eğitiminde öğrencilerin çeşitli öğrenme deneyimleri edinmesi için farklı öğrenme ortamlarının sağlanması esastır. Öğrencilerin bilgiyi kendilerinin yapılandırmaları ve değerlendirmelerini sağlayan bireysel veya grup etkinlikleri etkin şekilde kullanılmalıdır (MEB, 2006). Programlardaki bu değişimin hedeflerine bağlı olarak ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının da farklılaştığı görülmektedir. Buna göre, belirlenen hedeflere yönelik olarak geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının yerini sürece dayalı alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımları almıştır (MEB, 2004).

Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 19.12.2006 tarihinde yayınlanan genelgeye göre ölçme araç ve yöntemlerinden proje ve performans görevlerinde projelerin branş ya da sınıf öğretmenlerinin gözetiminde gerçekleştirileceği, konuların zümre öğretmenleri tarafından belirlenebileceği gibi öğrenciler de kendi ilgi duydukları alanlara göre bireysel ya da grup olarak proje konusu belirleyebilecekleri, konuların öğrencilerin düzeyine uygun ve yerel imkânlara göre yapılabilecek nitelikte olması ve öğrenci özelliklerinin göz önünde bulundurulması gerektiği belirtilmiştir. Bu programda alternatif ölçme olarak performans ve proje görevleri öne çıkmaktadır. Performans görevleri ve yeni program ile ilgili literatürde bir çok çalışmaya rastlamak mümkündür (Belet ve Girmen 2007; Yücel 2007; Gömleksiz, Sinan ve Demir 2010; Kırıkkaya , 2008).
Geleneksel ölçme değerlendirme yaklaşımlarının öğrencilerin öğrenme sonunda hangi davranışları, ne düzeyde kazandıklarını tespit etme amacının tersine alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımları ile öğrencileri öğrenme ortamında desteklemek ve sahip oldukları yetenekleri yazılı, sözlü ve eylemsel olarak ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır (Çepni, 2007). Bu amaçla özellikle kavram haritaları, performans ve proje ödevleri, portfolyo, öz değerlendirme, akran değerlendirme, kontrol listeleri gibi, öğrencilerin öğrenme ortamında sahip oldukları performanslarının uzun süreli takibine dayalı ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının kullanılması önerilmektedir (MEB, 2004; Ayas, 2005; Akbayır, Baki, Baysal, Çepni ve Öztürk, 2006). Yapılan araştırmalar ülkemizdeki öğretmenlerin de uygulamaya konan yeni programları ve bu programların önerdiği alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını benimseme durumlarıyla ilgili bir uyum sürecinde olduklarını göstermektedir (Bayrak ve Erden, 2007; Gömleksiz ve Bulut, 2007; TTKB, 2007). Yapılan başka bir çalışma fen bilgisi öğretmen adaylarının geçmiş öğretim yaşantılarında araştırma projesi ile ilgili çalışmalara katılımlarının düşük olduğunu göstermektedir. Çalışmada bu sonucu eski fen programlarının merkeze öğretmeni alması ve ezberci olması, yeni fen programlarının ise öğrenci merkezli ve süreç ağırlıklı olması ile açıklanabileceğini belirtilmektedir(Bulunuz,2011). Hali hazırda görev yapan öğretmenlerimizin çoğunun böyle bir öğretimden geçti düşünülürse öğretmenlerin süreç ağırlıklı bir çalışma olan proje görevleri hakkındaki görüşlerini belirlemek de önem arz etmektedir. Yapılan literatür taramasında yeni programda yer alan proje görevleri hakkında Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin görüşleri ile ilgili bir ihtiyaç olduğunu göstermiştir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın amacı Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin proje görevleri ile ilgili görüşlerinin tespit etmektir. Proje görevlerinin derslerdeki etkinliliğini belirleyen faktörlerden birinin de öğretmenlerin proje görevlerine ilişkin görüşlerinin olduğu düşünülmektedir. Yapılan literatür taramasında ülkemizde genel olarak çalışmaların performans görevleri ve öğrenci ürün dosyaları üzerinde yoğunlaştığı, proje görevleri ile ilgili sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada proje görevleri ile ilgili öğretmen görüşlerinin belirlemesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın alt problemleri şunlardır:

- Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin proje görevlerinin seçilmesinde dikkat edilmesi gereken noktalar hakkında görüşleri nelerdir?
- Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin proje görevlerinin yapılması sırasında karşılaşılan güçlükler hakkındaki görüşleri nelerdir?
- Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin proje görevlerinin yapılması sırasında öğretmen ve aile desteği-yardımı hakkında görüşleri nelerdir?
- Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin proje görevlerinin öğrenciye kazandırdıkları yararlar hakkında görüşleri nelerdir?
- Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin proje görevlerinin değerlendirilmesinde dikkat edilmesi gereken hususlar hakkında görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın modeli

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomonografik yöntem kullanılmıştır. 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 sürecin izlendiği araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Fenomenografi, "İnsanların etraflarındaki dünyada yer alan fenomenlerle ilgili yaşantı, kavramsallaştırma, algılama ve farklı perspektiflerden algılamalarını çeşitli nitel yollarla bir yapı oluşturmalarını sağlayan bir yapıdır" şeklinde tanımlanmaktadır. (Marton, 1986: 31). Nitel çalışmalar evrene genellenememekle beraber ilgili olayla bir bakış açısı kazandırması açısından önemlidir.

Veri toplama aracı

Veri toplama amacıyla yarı yapılandırılmış mülakat kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış mülakatta önceden hazırlanan sorularla, bireyler ve koşullara göre esnek olarak yani yeniden düzenleme ve soru ilavesiyle bilgi toplanabilir. Kısacası, yarı yapılandırılmış mülakatta soruların sırasını değiştirebilme ve soruları daha ayrıntılı olarak açıklayabilme olanakları vardır (Çepni, 2010). Öğretmenlerle gerçekleştirilen mülakatlarda kullanılan formun geçerliği alan uzmanı görüşleri alınarak sağlanmıştır. Proje Görevlerinin Fen ve Teknoloji dersindeki yeri ve önemi, proje görevlerinin seçilmesi sırasında dikkat edilen hususlar, proje görevinde öğrenciye sağlanan öğretmen ve aile desteği, proje görevlerinin yapılması sırasında karşılaşılan sıkıntılar ve proje değerlendirme aşamasında dikkat edilen noktalar ile ilgili görüşlerini ortaya koymak amacı ile 8 soru hazırlanmıştır.

Araştırmanın örneklemi

Araştırmanın örneklemini 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Çorum İli Merkez İlçesindeki iki ortaokulda görev yapan bir bayan, üç erkek Fen ve Teknoloji öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenlerin seçiminde rastgele örneklem seçimi kullanılmıştır. Öğretmenlerin hizmet yılı 8-20 yıl arasında değişmektedir.

Verilerin toplanması ve analizi

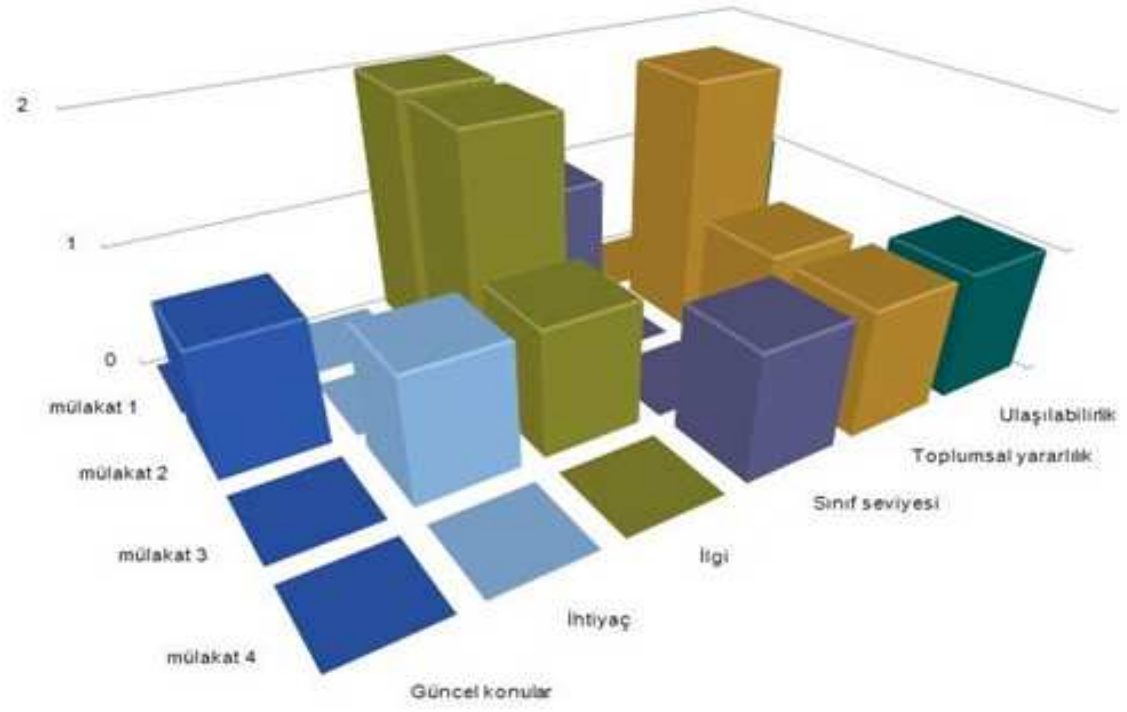
Araştırmada Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin proje görevleri hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanan yarı yapılandırılmış mülakat soruların anlaşılıp anlaşılmadığını tespit etmek amacı ile bir devlet ortaokulunda görev yapan iki Fen ve Teknoloji öğretmeni ile pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışma sonucunda sorular üzerinde yapılan düzenlemelerden sonra mülakat sorularına son şekli verilmiştir. Ortalama 20-25 dakika süren mülakat sırasında elde edilen veriler ses kayıt cihazı kullanılarak kaydedilmiştir.

Verilerin tablolaştırılmasında öğretmenler için kod isimler kullanılmıştır. Bu kodlar mülakat 1, mülakat 2, mülakat 3, mülakat 4 şeklindedir. Görüşme sırasında kayıt cihazına kaydedilen veriler önce Word dosyasına daha sonra da NVivo 9 programına aktarılmış ve öğretmenlerin verdiği cevapların birebir yazımına dikkat

edilmiştir. Daha sonra veriler ayrı ayrı içerik analiz yöntemi ile kodlara dönüştürülmüştür. Mülakattan elde edilen ortak ve benzer görüşler dikkate alınarak verilerden çıkarılan kavramlara göre kodlamalar yapılmış, benzer kodlarda temalar çerçevesinde bir araya getirilmiştir. Analiz sırasında oluşturulan kodlar ve temalar model ve grafikler halinde bulgular bölümünde sunulmuştur.

BULGULAR

Bu çalışmanın birinci alt problemine uygun olarak Fen ve Teknoloji öğretmenlerine ‘‘Proje görevlerini nasıl belirliyorsunuz?’’ sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu soru ile ilgili görüşlerine ait bulgular Grafik 1’de sunulmuştur.



Grafik 1: Proje Seçiminde Öğretmenlerin Dikkat Ettiği Hususlar

Öğretmenlerin birinci alt probleme verdikleri cevaplara ait kodlamalara bakıldığında proje görevlerinin öğretmen tarafından seçimin de öğrencilerin ilgilerinin daha çok göz önünde bulundurulduğu görülmektedir. Ayrıca toplumsal yararlılık ve sınıf seviyesinin de göz önünde bulundurulduğu ama güncel konular, ulaşılabilirlik gibi noktaların pek dikkate alınmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin ilgili soruya verdikleri cevaplardan bazıları aşağıdadır.

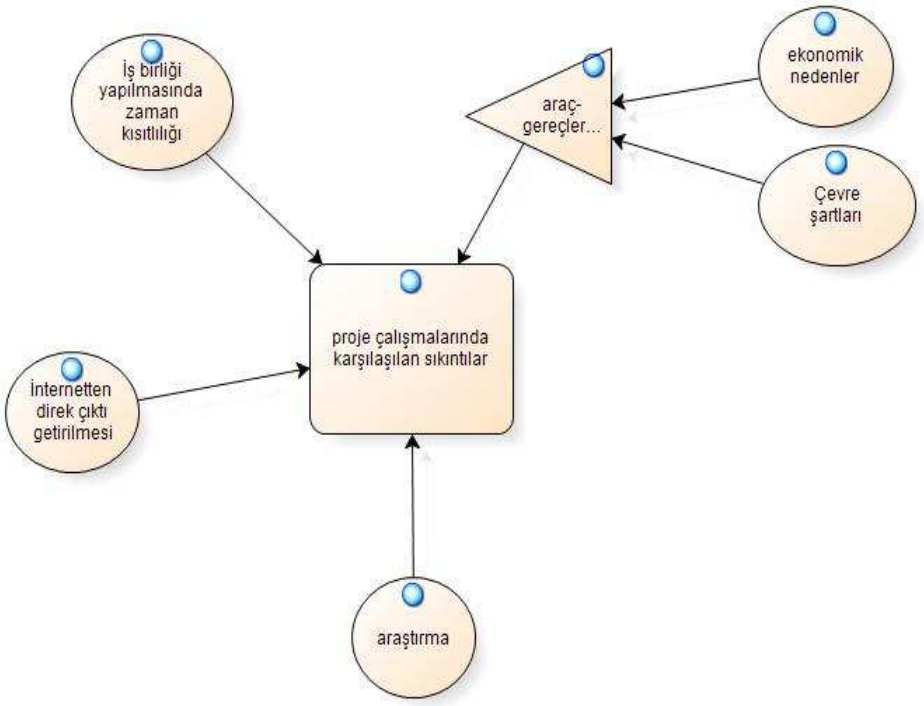
Mülakat 1:‘‘…Öğrencilerin ilgi ve istekleri proje yapabilme durumlarını göz önünde bulunduruyorum…’’
Mülakat 2:‘‘…Öğrenciler ilgi, istek ve kabiliyetleri doğrultusunda proje görevlerini seçmeli… projeler zaten çocuğun ilgi duyduğu alanlardan seçildiği taktirde, çocuğun konuya ve derse karşı ilgisini artıracağını düşünüyorum …’’
Mülakat 4:‘‘…fiziki şartlarda öğrencinin projeyi yapma aşamasında bulabileceği materyallerin varlık yokluğuna dikkat ediyorum ulaşılabilirliğine dikkat ediyorum …’’

Bu çalışmanın ikinci alt probleminde Fen ve Teknoloji öğretmenlerine “Proje çalışmaları yaptırırken hangi sorunlarla karşılaşıyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu soru ile ilgili verdikleri cevaplara ait kodlamalardan oluşan model Şekil 1’deki gibidir.

Modelde proje seçiminde karşılaşılan sıkıntılarından ekonomik nedenler ve çevre şartları araç-gereçler alt teması altında toplanmıştır. Öğretmenlerin ikinci alt probleme verdikleri cevaplara bakıldığında;

- Proje görevlerinin yapılması sırasında öğrencilerin işbirliği yapmasındaki zaman kısıtlılığı: okul zamanında teneffüs ve öğle aralarının yetersiz olması ile okul ders saatleri dışında okul ders ve araç gereçlerini kullanamamaları
- Öğrencilerin internetten direk çıktı alarak proje görevlerini getirmeleri
- Araştırma noktasında karşılaşılan sıkıntılar: araştırmanın hangi yol ve yöntemlerle yapılacağının bilinmemesi
- Araç-gereçlere ulaşmada karşılaştıkları ekonomik ve çevresel zorluklar

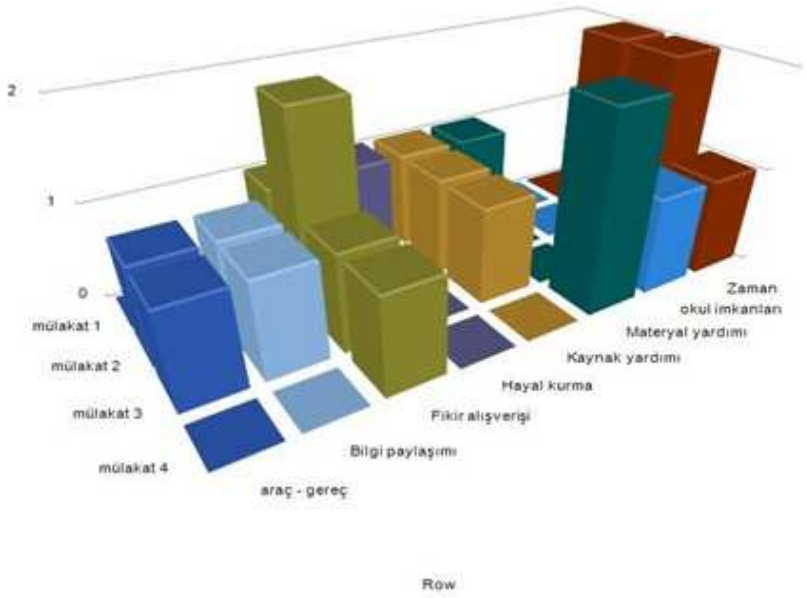
olarak görmekteyiz.



Şekil 1: Proje Görevi Çalışmaları Yapılırken Karşılaşılan Sıkıntılar

Öğretmenlerin ilgili soruya verdikleri cevaplardan bazıları aşağıdadır.
Mülakat 1: ''… Öğrencilerin genellikle internetten yapılan çalışmayı değerlendirerek değil de sanki bir kopya gibi olduğu gibi getirmeleri…''
Mülakat 4: ''…işbirliği noktasında birbirleri grup çalışmasını sadece sınıf da iken teneffüslerde yapabiliyorlar çıkışlarda birbirleri ile paylaşımları zayıf oluyor…''

Bu çalışmanın üçüncü alt problemine uygun olarak Fen ve Teknoloji öğretmenlerine "Proje hazırlama sürecine öğretmen ve öğrenci ailelerinin katkısı nedir?" sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu soru ile ilgili görüşlerine ait bulgular Grafik 2'de sunulmuştur.

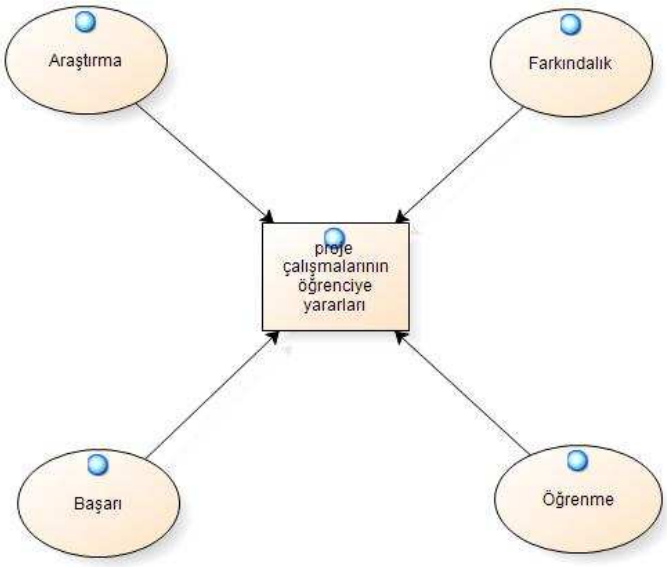


Grafik 2: Proje Görevi Çalışmalarında Öğretmen ve Öğrenci Aileleri Katkısı

Örneklemimizde yer alan öğretmenlerin üçüncü alt probleme verdikleri cevaplara ait kodlamalara bakıldığında proje görevlerinin yapılması sırasında öğretmen ve öğrenci ailelerin desteğinin daha çok fikir alışverişi, materyal yardımı ve zaman konusunda olduğu; okul imkânlarının kullanımının ise yetersiz olduğu görülmektedir.

Mülakata katılan öğretmenler en çok proje hazırlanması sürecinde fikir alış verişi ve zaman yönünden sıkıntı yaşandığını belirtmektedirler. Öğretmenlerin ilgili soruya verdikleri cevaplardan bir örnek aşağıdadır.
Mülakat 3: ''*…öğrenciler proje görevlerini hazırlarken öğretmenlerle fikir alışverişi yapmıyorlar …*''

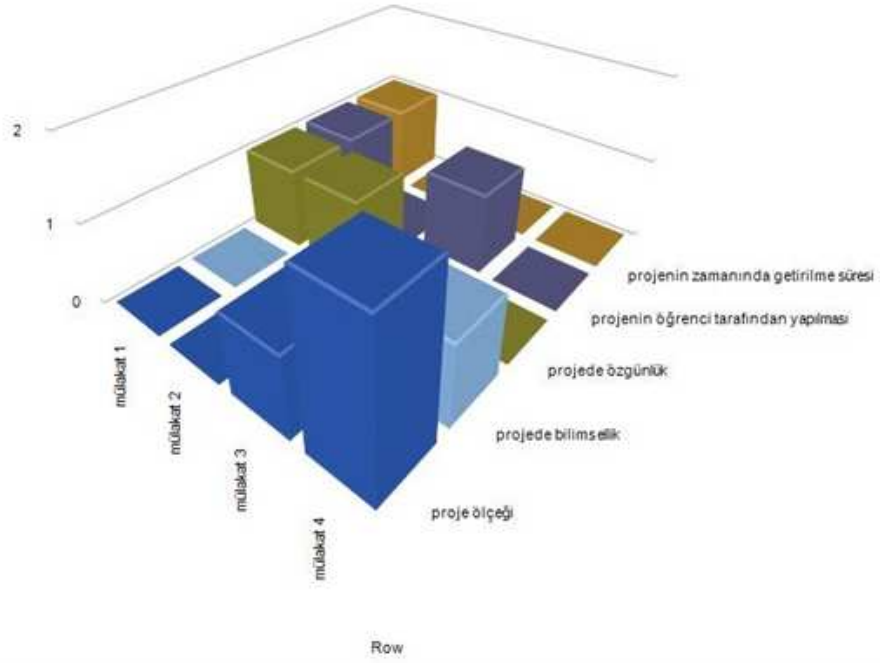
Çalışmanın dördüncü alt problemine uygun olarak Fen ve Teknoloji öğretmenlerine "Proje çalışmaları dersinize ve öğrenci başarılarına ne gibi katkılar sağlamaktadır?" sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu soru ile ilgili görüşleri Şekil 2'de modellenmiştir.



Şekil 2: Proje Çalışmalarının Öğrenci Başarısına Etkileri

Modelde Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin "Proje çalışmaları dersinize ve öğrenci başarılarına ne gibi katkılar sağlamaktadır?" soruna verdikleri cevapların başarı, öğrenme, farkındalık ve araştırma kavramları üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Öğrencilerin araştırma becerilerini geliştirerek, öğrenmelerine ve başarıyı yakalamalarında proje görevlerinin katkı sağladığını öğretmenler ifade etmektedir. Öğretmenlerin ilgili soruya verdikleri cevaplardan bazıları aşağıdadır.
Mülakat 2: ''… Öğrenciler proje görevi sonunda iyi yada kötü bir ürün ortaya koyduklarında kendilerini başarılı ve mutlu hissediyorlar ayrıca konu dışında da süreçte farklı şeyler öğrendiklerini söylüyorlar …''
Mülakat 4: ''…bu tam olmamış dediğimizde nasıl yapmayalım nasıl araştırmalıyım diye yönlendirmemizi gerçekten istiyorlar ve de yapıyorlar…''

Beşinci alt probleme uygun olarak Fen ve Teknoloji öğretmenlerine "proje çalışmalarını nasıl değerlendirdikleri?" sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu soru ile ilgili görüşlerine ait bulgular Grafik 3'te sunulmuştur.



Grafik 3: Proje Değerlendirmesinde Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Dikkat Ettiği Hususlar

Beşinci alt probleme ait cevapların kodlamalarına bakıldığında proje görevlerinin değerlendirilmesinde öğretmenlerin en çok proje ölçeğini dikkate aldıkları, projede bilimsellik ve projelerin zamanında teslim konusunu ise çok dikkate almadıklarını görmekteyiz.
Öğretmenlerin ilgili soruya verdikleri cevaplardan bazıları aşağıdadır.
Mülakat 2: ''*…öğrencilerin proje görevlerini zamanında getirmelerini çok göz önüne almıyorum…*''
Mülakat 4: ''*…projeleri değerlendirme de daha çok proje değerlendirme ölçeğini dikkate alıyorum…*''

SONUÇ VE TARTIŞMA

Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin proje görevlerinin seçilmesinde daha çok öğrencilerin ilgileri ile beraber toplumsal yararlılık ve sınıf seviyesinin de göz önünde bulundurulduklarını ama güncel konular, ulaşılabilirlik gibi noktaların pek dikkate alınmadığı belirlenmiştir. Ulaşılan bu bulgu Akdağ ve Çolaklar, (2009) tarafından yapılan çalışmayı destekler niteliktedir. Güncel ve ulaşılabilirlik gibi konuların dikkate alınmaması proje görevini yapan öğrencilerin zorlanmalarına bunun sonucunda da Fen ve Teknoloji dersine karşı olumsuz tutum geliştirmeleri ihtimalini de beraberinde getirebilir (Akdağ ve Çolaklar, 2009). Araştırmanın ikinci alt probleminde proje görevlerinin yapılması sırasında karşılaşılan güçlükler belirlenmeye çalışılmıştır. Fen ve Teknoloji öğretmenleri,

öğrencilerin işbirliği yapmadıklarını ve bunda zaman kısıtlılığının etkili olduğunu, öğrencilerin internetten doğrudan çıktı alarak proje görevlerini getirdiklerini, öğrencilerin araştırma için ulaşabileceği yeterli kaynak bulunamadığı ve yeteri kadar araştırma yapılmadığını, ödev sitelerinden bulunan hazır bilginin proje görevi olarak sunulduğunu karşılaşılan sorunlar olarak belirtmişlerdir.

Proje görevleri yaptırılırken asıl hedef, bilgiyi ve bu bilginin ürettiği teknolojik uygulamaları kullanabilen, anlayabilen bireyler yetiştirmek olmalıdır (Topsakal, 2005). Proje görevlerinin de bu amaçlara uygun olarak yapılabilmesine katkı sağlayacağını düşündükleri proje dersleri adı altında derslerin müfredata konulabileceğini belirtmişlerdir.

Araştırmanın üçüncü alt probleminin analizinden proje görevlerinin yapılması sırasında öğrenci ailelerinin desteğinin daha çok fikir alışverişi, materyal yardımı konusunda olduğu, proje görevinin hazırlanması için ailelerin okul zamanı dışında çocuklarına gerekli izinleri vermemelerinin bir sorun olduğu, okul imkânlarının kullanımının ise yetersiz olduğu belirlenmiştir. Bu da özellikle okul imkânlarının ders saatleri dışında da öğrenci kullanımına sunulmasını gündeme getirebilir. MEB'in 13 Aralık 2012 bazı Bakanlık ve Belediyeler Birliği ile imzaladığı protokolle başlattığı *okullar hayat oluyor projesi* okul imkânlarının ders saatleri dışında kullanılmasını desteklemektedir.

Proje görevlerinin yapılmasının öğrenci başarısı üzerindeki etkisi hakkındaki dördüncü alt problemle ilgili olarak Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin başarı, öğrenme, farkındalık ve araştırma kavramları üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Yani bu kavramlar bakımından öğrenciye proje görevleri fayda sağlamaktadır. Üzerinde durulan bu kavramların hepsi bir sürecin sonucunda ürün olarak ortaya çıkmaktadır. Yeni Fen ve Teknoloji Müfredatında da geleneksel ürüne dayalı ölçme-değerlendirme yerine öğrencinin öğrenme sürecini değerlendirme, o süreçte öğrenciye gerekli desteği sağlayarak öğrencinin sahip olduğu yetenekleri ortaya çıkarma amaçlanmaktadır (MEB, 2004).

Araştırmanın beşinci alt probleminin ait bulgularda proje görevlerinin değerlendirilmesinde Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin en çok hazır proje ölçeklerini dikkate aldıkları görülmüştür. Projede bilimsellik ve projelerin zamanında teslim edilmesi gibi konuların pek de dikkate almadığı söylenebilir. Projenin zamanında teslim edilip edilmemesinin önemsenmemesi öğrencinin sorumluluk duygusunun gelişimi üzerinde olumsuz etki oluşturabilir.

ÖNERİLER

Öğretmenlerin proje görevleri ile ilgili görüşleri doğrultusunda aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

- Proje görevlerinin daha verimli olması ve öğrencilerin rahat yapabilmeleri için "proje" dersinin öğretim programlarına eklenmesi veya fen dersi kapsamında bilgilendirmeler yapılması düşünülebilir.
- Proje görevlerinin yerine getirilmesi ve diğer öğrencilerin faydalanmaları gereken durumlar için okul imkânları ders saatleri dışında da öğrencilerin hizmetine sunulabilir.
- Proje görevlerinin uygulanması aşamasında öğrenciye katkısı olması açısından ailelerin proje görevlerinin önemi konusunda bilgilendirilerek, projelerle ilgili görüşleri alınabilir.
- Öğretmenlerin proje eğitimine yönelik bilgilendirilmesi sağlanabilir.
- Proje çalışmasının amaçları ve kazanımları konusunda öğrenciler bilgilendirilebilir.

Not: Bu çalışma 07-09 Kasım 2013 tarihlerinde Antalya'da 22 Ülkenin katılımıyla düzenlenen "2nd World Conference on Educational and Instructional Studies- WCEIS"de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Akbayır, S., Baki, A., Baysal, N., Çepni, S. & Öztürk C.(2006). *Öğretenler ve öğrenenler içinek açıklamalarla yeni ilköğretim programları (1-5. Sınıflar)*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
Ayas, A. (2005). Kavram öğrenimi-in: S. Çepni (ed.) *Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Belet, D.,& Girmen, P. (2007). *Türkçe Dersinde Kullanılan Performans Ödevlerinin Etkililiği*. 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Eskişehir, 5-7 Eylül.

Bayrak, B. & Erden, A.M. (2007). Fen bilgisi öğretim programının değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *15* (1), 137-154.

Bulunuz, M (2011). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Geçmiş Öğretim Kademelerindeki Bilimsel Araştırma Projesi Deneyimlerinin Değerlendirilmesi, Türk Fen Eğitimi Dergisi, 8 (4), 74-85.

Çepni, S. (2007). Performans değerlendirme- in: E. Karip (ed.) *Ölçme ve değerlendirme* (193-239). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Çepni, S. (2010). Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş, 5. Baskı, Trabzon: Ofset matbaacılık.

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) , 47–64.

Kırıkkaya, E. (2009). İlköğretim okullarındaki fen öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji programına ilişkin görüşleri, Türk Fen Eğitimi Dergisi, 6 (1), 133-148.

Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi:Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 1 (1) , 66-80.

Gömleksiz, M. (2005). Yeni ilköğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi, *Kuramdan Uygulamaya Eğitim Bilimleri Dergisi, 5*(2), 307-338.

Gömleksiz M., Sinan A. & Demir,S. (2010). İlköğretim Türkçe dersi proje ve performans görevlerinin gerçekleştirilme sürecine yönelik öğrenci görüşleri. Uluslar Arası Süreli Diller Edebiyatı Ve Türk Tarihi, 5(3),949-968.

Marton, F. (1986). Phenomenography: A research approach to investigating different understandings of reality. Journal of Though. 2(3), 28-49. MEB (2004). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi (4-5. sınıflar) öğretim programı. M.E.B. Ankara.*

MEB (2006). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı. M.E.B., Ankara.

Topsakal, S. (2005). *Fen ve Teknoloji Öğretimi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Şahin, İ. (2008). Yeni ilköğretim birinci kademe fen ve teknoloji programının değerlendirilmesi, *Milli Eğitim, 177,* 181-207.

Tekışık, H. H., (2005). Yeni İlköğretim Programlarının Uygulanmasına Öğretmenlerin Hazırlanması, Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kayseri.

Tok, Ş. (2007). Öğretme-Öğrenme Strateji ve Modelleri (ss. 129-159), Öğretim İlke ve Yöntemleri (Editör: Ahmet Doğanay). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Yıldırım, A ve Şimşek, H.(2005) *Sosyal Bilimler Araştırma Yöntemleri,* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yücel, A. (2008). *İlköğretimde 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Verilen Performans Ödevleri Hakkında Öğretmen-Veli-Öğrenci Görüşleri (Konya Örneği)***,** Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi. Konya, Türkiye.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2014 Cilt:3 Sayı:2 Makale No: 20 ISSN: 2146-9199

ÇALGI YAPIM USTALARI VE ÇALGI SATIŞ MAĞAZALARININ İNCELENMESİ: ANTALYA İLİ ÖRNEĞİ

Öğr. Gör. Sevilay Gök Akyıldız
Akdeniz Üniversitesi
Antalya Devlet Konservatuvarı
Geleneksel Türk Müziği Bölümü
Türk Halk Müziği Anasanat Dalı
sevilaygok@akdeniz.edu.tr

Özet

İnsanlığın var oluşundan beri, dünya üzerinde pek çok çeşitte çalgılar icat edilmiş ve kullanılmıştır. İnsanlıkla paralel giden bu uzun gelişim süresinde, yapımcılar, çalgılardan en iyi verimi almak için, zamanın her türlü imkânlarını kullanmışlardır. Bu çalışmada Antalya ili merkez ilçelerinde yaşayan çalgı yapımcılarını, müzik aletleri ve aksesuarları satan merkezleri tanımak, çalgı yapımcılarının çalgı yapım teknikleri hakkında bilgi sahibi olmak ve yaşadıkları sorunları ortaya koymak, çalgı satış mağazalarındaki çalgı satışlarını inceleyerek Antalya'da yaşayan toplumun müzik beğenisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yaklaşımı kullanılmış ve veriler görüşme yoluyla elde edilerek yorumlanmıştır. Araştırmaya Antalya Merkez ilçelerinde yaşayan çalgı yapımcıları, çalgı satış mağazaları katılmıştır. Çalgı yapımcılığı bir meslek gurubu olarak görülmeli ve gerekli her türlü devlet desteği sağlanmalıdır. Ülkemizde ki çalgı yapımcılarının yurt dışındaki teknolojiye yabancı kalmaması için çeşitli kolaylıklar sağlanmalı ve çeşitli teşvikler verilmelidir. Müziğe meraklı ve müzikle uğraşan herkesin istediği çalgıyı yaşadığı yerde kolaylıkla bulabilmesi, müzikteki gelişimin ön koşulunu oluşturmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Çalgı yapımı, Çalgı satışı, Müzik beğenisi, Antalya.

MASTERS OF INSTRUMENT MADE STORE SALES AND INVESTIGATION OF INSTRUMENT: THE CASE OF ANTALYA

Abstract

Since the existence of humanity on earth, many kinds of instruments have been invented and used. Running parallel to humanity in this long development period, producers have been used the time to have all kinds of possibilities to get the best performance from the instrument, In this study it is aimed to recognize the instrument makers that lives in the central districts of Antalya provience and music instruments and accessories selling centers, to get information about the instrument construction techniques of the instrument makers and to reveal the poblems they live and by examining the instrument sales in musical outlets in Antalya society's music appreciation. A qualitative research approach was used and data obtained through interviews were interpreted. İnstrument makers living in the central district of Antalya, instrument stores participated to the research. Musical producers should be seen as a profession group and all necessary government support should be provided.Various facilities should be provided and various incentives should be given to instrument makers in our country to keep pace with the tecnology in abroad.

Key Words: Instrument making, Instrument sales, Music appreciation, Antalya.

GİRİŞ

İlk insanlardan günümüze kadar bütün uygarlıklarda, erdemin, bilgeliğin ve zarafetin kaynağı sayılan müzik, insanların sevinç, hüzün, mutluluk, vb. duygularını ifade etmesinde de önemli bir araç olmuştur. Müziksel beğeni, kişiler ve toplumlar arasında farklılıklar göstermiş ve bu sayede farklı türler ve biçimler ortaya çıkmıştır. Müziksel beğeninin oluşmasında kişinin sosyal statüsü ve içerisinde yaşadığı toplumun kültürel yapısının önemi büyüktür. (İmik,2007:1). Tanrıkorur'a (2003:56) göre; *"müzikte çalgı istisnai birkaç form dışında, 1. Ses müziğinin vazgeçilmez eşlik unsuru, 2. Başlı başına bir müzik türü olarak çifte fonksiyona sahiptir.*

"Çalgı, müzik yapmak için kullanılan aletlere verilen genel addır. Instrument 'çalgı' olarak Türkçeleştirilebilir. Çalgıların türleri, tarihi, yapım biçimleri gibi konuları inceleyen bilim dalına da 'organoloji' denir" (Kalender, 2001:160). Çalgıların oluşumlarında yer ve zaman farkı olsa da icra edilen müziğin temsil gücünü artırmak ve daha zengin bir müzikal doyum noktasına ulaşmak için zaman içinde yaşadığı coğrafya ve kültür anlayışına bağlı olarak birlikte icra edilmeleri söz konusu olmuştur. Her biri kendi içerisinde benzer ve farklı özelliklere sahip olan Türk halk çalgıları da belli amaçlar doğrultusunda zamanla bir araya gelmişlerdir (Kınık, 2011: 212).

İnsanlığın var oluşundan beri, dünya üzerinde pek çok çeşitte çalgılar icat edilmiş ve kullanılmıştır. Bu çalgılar uzun zaman içerisinde gelişimlerini devam ettirerek günümüze kadar ulaşmıştır. İnsanlıkla paralel giden bu uzun gelişim süresinde, yapımcılar, çalgılardan en iyi verimi almak için, zamanın her türlü imkânlarını kullanmışlardır (Çakırer, Öter, 2009:309).

Türkiye'de çalgı yapım, 1936 yılında Ankara Devlet Konservatuvarı'nda bir çalgı yapım atölyesinin kurulması ve Almanya'dan Heinz Schafrat adında bir uzmanın burada göreve başlamasıyla akademik bir hüviyet kazanmıştır. Heinz Schafrat II. Dünya savaşının çıkmasıyla, 1939 yılında yurduna dönmüştür. 1975 yılında İstanbul'da Türk Mûsikisi Devlet Konservatuarının kurulması, Cafer Açın'ın bu bölüme öğretim görevlisi ve bölüm başkanı olarak atanması ile 1976 yılında burada bir Çalgı Yapım Bölümü kurulmuştur. Konservatuarın 1981 yılında İstanbul Teknik Üniversitesine bağlanmasıyla bölüm üniversite çatısı altında Türk Müziği çalgılarının imalatının öğretildiği ilk kurum olmuş ve daha sonra diğer üniversitelerde kurulan çalgı yapım bölümlerine öncü olmuştur (Aktaran: Işık, Uslu, 2012:25).

Konservatuar bünyesinde çalgı yapım bölümlerinin kurulması ile çalgı yapımcılığı kurumsal bir kimlik kazanmıştır. Etem Ruhi Üngör çalgı yapımcılarını, çalgı yapım süreci bakımından 3 boyutta incelemiştir. 1- Çalgının üretimin başından sonuna kadar tek elden çıkması, 2- Çalgının bir bölümünün yapılıp, diğer bölümlerinin de başka yapımcılar tarafından yapılması, 3. Çalgı yapımcısı bir firmanın çalgılarını çeşitli yapımcılara yaptırarak kendi etiketi ile satması (Karabıyık, 2011). Bu çalışmada Etem Ruhi Üngör'ün sınıflandırmasındaki "1- Çalgının üretimin başından sonuna kadar tek elden çıkması" maddesinden yola çıkarak, bu maddede belirtilen özellikleri taşıyan çalgı yapımcıları ile görüşülmüştür.

AMAÇ

Bu çalışmada Antalya ili merkez ilçelerinde yaşayan çalgı yapımcılarını, müzik aletleri ve aksesuarları satan merkezleri tanımak, çalgı yapımcılarının çalgı yapım teknikleri hakkında bilgi sahibi olmak ve yaşadıkları sorunları ortaya koymak, çalgı satış mağazalarındaki çalgı satışlarını inceleyerek Antalya'da yaşayan toplumun müzik beğenisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarının Antalya'da yaşayan çalgı yapımcılarını tanıma fırsatı sağlayacağı ve çalgı yapımı ile ilgilenen kişilere yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Antalya ili merkez ilçelerinde yaşayan çalgı yapımcıları kimlerdir?
2. Çalgı yapımında kullanılan yöntem ve teknikler nelerdir?
3. Antalya ili merkez ilçelerindeki çalgı satış mağazalarında en çok hangi çalgının satışı yapılmaktadır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırmada nitel araştırma yaklaşımı kullanılmış ve veriler görüşme yoluyla elde edilerek yorumlanmıştır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme formu ve doküman analizi gibi veri toplama tekniklerinin kullanıldığı ve olayların doğal ortamda, bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik sürecin izlendiği bir araştırma türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Nitel araştırma yönteminin tercih edilmesinin nedeni, bu araştırmada daha detaylı ve derinlemesine bilgi edinmek istenmesidir.

Katılımcılar

Araştırmaya Antalya Merkez ilçelerinde yaşayan çalgı yapımcıları, çalgı satış mağazaları katılmıştır. Çalgı yapımı ile uğraşan ustalar aynı zamanda çalgılarının satışını da yapmaktadırlar. Tablo 1 de katılımcıların özellikleri vurgulanmıştır. Saz yapım ustaları ve çalgı satış mağazaları temsilcileri aynı tabloda belirtilmiştir.

Tablo 1: Katılımcıların Özellikleri

Katılımcılar	Cinsiyet	Yaş	Mezuniyet	Yaptığı Çalgı	Deneyim (Yıl)
Ramazan Karataş	E	57	İlkokul	Bağlama	38
Bayram Çelik	E	60	Ortaokul	Bağlama- Kaval	45
Mahir Uygur	E	33	Önlisans	Bağlama	16
Tevfik Gülten	E	55	Önlisans	Kabak Kemane	26
Hurşit Alpaslan	E	34	Lise	Bağlama	9
Cesim Demir (Cesim Saz Evi)	E	40	Lise	Kabak Kemane-Kaval-Bağlama	24
Varlık Tekin (Varlık Müzik)	E	30	Üniversite	--	--
Umut Özçalışkan (Ezgican Müzik)	E	29	Önlisans	Bağlama	9
İsmail Ölmez (Ulaş Saz Evi)	E	44	Ortaokul	Bağlama- Keman-Çello	32

Veri Toplama Aracı

Katılımcıların görüşleri görüşme formu yoluyla toplanmıştır. Görüşme formu, kişisel bilgiler bölümü, çalgı yapım süreci bölümü ve çalgı yapımcılarının ve satıcılarının beklentileri bölümü olmak üzere toplam üç bölümden oluşmuştur. Görüşme formundaki sorulardan bazıları şunlardır:

- ✓ Yaptığınız/ sattığınız çalgıya olan talep durumuna yönelik düşünceleriniz nelerdir?
- ✓ Yaptığınız/ sattığınız çalgının yapımıyla ilgili yeni teknikler geliştirilmesi konusunda düşünceleriniz nelerdir?
- ✓ Çalgı yapımcılığı mesleğinin daha iyi bir yere gelmesi konusunda beklentileriniz nelerdir?

Veri Çözümleme Teknikleri

Görüşme ile elde edilen veriler katılımcılardan izin alınarak ses kayıt cihazına kaydedilmiş ve kayıt altındaki bu görüşmeler kelime kelime çözümlenmiştir. Aynı zamanda görüşme formu oluşturulup, katılımcının sözleri not alınmıştır. Görüşme ile ilgili sorulara yönelik belirlenmiş kategoriler önceden oluşturulmuştur ve araştırmanın amacını yansıtmaktadır. Bu kategoriler yapılacak doküman analizinin de temel kategorileri olacaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006:198). Ortaya çıkan sonuçlar birlikte yorumlanmıştır.

BULGULAR

Malzeme temini

A1, A2, A4, A6 ve A7 katılımcıları yaşadıkları ili tercih ettiklerini yani Antalya'dan da malzeme temin ettiklerini söylemişlerdir. A2, A4, A7, A8 ve A9 katılımcıları malzeme teminini İstanbul'dan da yapmaktadır. A5 katılımcısı Artvin, Mersin, Adana Ankara illerinden de malzeme temin ettiklerini belirtmiştir. A2, A3, A5 ve A9 katılımcıları, Karadeniz bölgesi Samsun, Giresun Karabük, Artvin illerinden de malzeme temin ettiklerini belirtmiştir. A4 ve A6 katılımcısı özellikle Antalya sanayisinden malzemelerini tercih ettiğini belirtirken, Kocaeli'nden de

yararlandığını söylemiştir. A2,A7 ve A8 katılımcıları aynı zamanda İzmir ilinden de malzeme temin ettiklerini vurgulamışlardır. A8 katılımcısı kurumsal bir şirket olduklarını ve çalgılarının bir kısmını ithal ettiklerini belirtmiştir. Çalgı yapım imalathanelerinin olduğunu belirtip, Antalya'daki birçok çalgı yapım ustasından destek aldıklarını söylemektedir. A9 katılımcısı çalgı yapım malzemelerini Almanya'dan da temin ettiğini belirtmektedir.

Tablo 2: Malzeme Temin Edilen İller

Katılımcılar	İl
A1	Antalya'nın yayla bölgelerinden (Korkuteli vb.)
A2	Karadeniz/ İstanbul/ İzmir/ Antalya
A3	İstanbul/Adana/Ankara/Samsun/Giresun/Karabük
A4	Antalya Sanayi/İstanbul/ Kocaeli
A5	İstanbul/Adana/Ankara/Samsun/Giresun/Mersin/Artvin
A6	Antalya Sanayi
A7	Antalya/ İzmir/ İstanbul
A8	İzmir / İstanbul /Çin
A9	İstanbul/ Karadeniz/ Almanya

Çalgı yapımında yeni teknikler geliştirme

Katılımcılardan A7 ve A8 katılımcısı hariç diğer katılımcılar çalgı yapımında yeni teknikler geliştirme konusunda olumlu cevap vermiştir. A1 ve A2 katılımcısı bağlama yapımında sapı takmada ve sap arkasını yuvarlamada yeni aparatlar geliştirdiğini, kapak yapımında farklı ağaçlar çalıştığını söylemiştir. Her yaptığı sazda daha iyi tınılar elde etmek için uğraştığını belirtmektedir. A2 katılımcısı aynı zamanda 'Saztar' adında bir bağlama türü üretmiştir. A3 katılımcısı perde sistemleri, cila sistemleri ve tekne sistemleri geliştirdiğinden bahsetmiştir. Ağaç birleştirme yöntemleri, burgular ve sap yapımında alüminyum profiller kullandığını belirtmiştir. A4 katılımcısı daha çok estetik ve ses kalitesi üzerinde çalışmalarını sürdüğünü belirtmiştir. Daha çok keman ölçülerine göre çalıştığını ama kişilerin avuç içlerine göre ölçülerde düzenlemeler yaptığını ve yine kişilere göre kabak kemane için yay ürettiğini söylemektedir. A5 katılımcısı çalgılarda daha çok cihaz tasarımı (freze, bıçak vb.) ve elektronik donanım geliştirme ve dijital üzerinde çalışmakta olduğunu söylemiştir. Ticari kaygı gözetmeksizin ağaç ve malzeme kalitesini maksimum düzeyde tutmayı amaçlamış, entonasyon ayarları ve genel tınılara göre çalışmalarını devam ettirdiğini bildirmiştir. 'Bagi' adında elektronik, daha çok elektrogitara benzeyen ve bluetooth özelliği olan bir bağlama çalgısı üretmiş, aynı zamanda bas bağlama üzerinde de çalışmalar yaptığını söylemiştir. A6 katılımcısı üretmiş olduğu çalgıları yeni materyallerle modernize etmeyi amaçladığını belirtmiştir. Çalgıdaki sap, kulak ölçüleri, tınısının dünya standartlarına ve diğer sazlarla uyumlu olmasında dikkat ederek çalışmalar yaptığını bildirmektedir. Kabak kemane için A4 katılımcısı gibi kemanla aynı ölçüleri kullandığını altın oranlar kullandığını belirtmiştir. Bağlama yapımında ise daha çok perdeler ve eşik ayarları yaparken daha hassas olduğunu söylemiştir. A9 katılımcısı çalgılarda uzun ömürlülük ve ergonominin önemli olduğunu vurgulamıştır. Daha iyi ses, daha iyi tınılar elde etmek için çalıştığını, akustik sensör geliştirdiğini ifade etmiştir. Çalgılarda sap boyu olarak Cafer Açın'ın ölçülerini kullandığını kalan diğer ölçüleri kendisinin düzenlediğini söylemiştir. Aynı zamanda sırma tel üretimi yapmak için bir makine tasarladığını belirtmiştir. Çalgılarda vernik kullanımının da doğru olmadığını sözlerine eklemiştir.

Yapılan ürünlerin değerlendirilmesi

A7 ve A8 katılımcısı hariç bütün katılımcılar yaptıkları ürünleri sipariş üzerine yapıp sattıklarını söylemiştir. A1 katılımcısı ürettiği çalgıları tavsiye üzerine sattığını ve talep gördüğünü belirtmiştir. A2 katılımcısı çalgılarda teknik ölçülere dikkat ettiği için çevresel faktörlerin olumlu görüşleri vasıtasıyla çalgıların talep görmesini pozitif değerlendirmiştir. A3 ve A5 katılımcıları ürettikleri çalgılarda ticari kaygı gözetmeksizin ağaç ve malzeme kalitesini maksimum düzeyde tutmayı daha çok önemsediklerini vurgulamışlardır. A4 katılımcısı ürettiği ürünlere olan talep durumundan dolayı ürünleri yetiştiremediğini yurt dışına da yolladığını belirtmiştir. A6, A7 ve A8 katılımcıları aynı zamanda müzisyen oldukları için, satışını yaptıkları ürünleri seçtiklerini, beğenmedikleri ürünü satmadıklarını belirtmişlerdir. Çalgının malzeme ve usta kalitesine göre fiyatlarının da değiştiğini sözlerine eklemişlerdir. A9 katılımcısı çalgıları sipariş üzerine kişilere özel yapmak istemediğini, kendisinin isteyerek çalgı yaptığında daha kaliteli sazlar yaptığını, çünkü kendine özgü standartları olduğunu bildirmiştir. Ürettikleri çalgıların, işçiliğinin ve ağaç kalitesinin Türkiye standartlarına göre çok iyi olduğunu ancak Uluslararası standartlarda olmadığını vurgulayarak gerçek maliyetlerini kazanamadıklarını da sözlerine eklemiştir.

Çalgı imal etme mekânları

Tablo 3: Çalgıların yapıldığı mekânlar

Katılımcılar	İmal Yeri
A1	Atölye
A2	Atölye
A3	Atölye
A4	Atölye
A5	Atölye
A6	Atölye
A7	--
A8	--
A9	Atölye

Yapılan çalgıya olan talep durumunun değerlendirilmesi

Katılımcılar Antalya ilindeki müziksel yapıyı göz önünde bulundurarak, yaptıkları çalgılara olan talep durumunun iyi olduğunu belirtmişlerdir. A6 katılımcısı ise yaptığı çalgıya olan talep durumunun orta düzeyde olduğunu ifade etmiş, çalgılara daha çok çocukların ve orta yaş insanların talep gösterdiklerini, gençlerin pek ilgilenmediklerini ifade etmiştir. A7 katılımcısıA1, A2, A3 ve A5 katılımcıları yaptıkları çalgıya olan talebin çok fazla olmadığını, ancak sipariş üzerine çalgı yaptıklarını söylemişlerdir. Bunun da arz talep dengesi ve ilgili olmakla alakalı olduğunu düşündüklerini söylemişlerdir. A8 katılımcısı toptan satış yaptıklarını ve daha çok askeri ve güzel sanatlar lisesine toplu olarak satış yaptıklarını belirtmiştir. A9 katılımcısı kaliteli sazlar ürettiğini fakat toplumda insanların alım gücünün yetersiz olduğunu bu sebeple zarar ettiklerini belirtmektedir.

Çalgı yapımcılarının başka bir mesleğe sahip olup olmadığının belirlenmesi

A1 katılımcısı çalgı yapımından başka bir mesleğe sahip olmadığını belirtmiştir. A2 ve A4 katılımcısı çalgı yapımı dışında emekli olduğunu, A3 katılımcısı da asıl mesleğinin turizmcilik olduğunu söylemiştir. A5, A6, A7, A8 ve A9 katılımcıları çalgı yapımı dışında müzisyen olduklarını ifade etmiştir.

Çalgı yapımcılarının sorunları ve beklentileri

A1, A2, A3, A5 ve A6 katılımcıları yetiştirecek elemanlar bulmakta zorlandıklarını, beklentilerinin gerçek anlamda hevesli, istekli ve ahlaklı talebeler bulmak ve yetiştirmek olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca A1 katılımcısı, çalgı yapımcılarının sorunları ile ilgili devlet desteğinin önemini vurgulamış, *"Çalgı yapım ustalarına devlet katkısı sağlanması gerekiyor"* ifadelerini kullanmıştır. A2 katılımcısı "*Pazar yok ve aranılan malzemeler istendiği zaman bulunamıyor. Ayrıca vergi sisteminden dolayı gider çok fazla ve zarar ediyoruz"* şeklinde bir ifade kullanmıştır. A3 katılımcısı çalgı üretimi ve çalgı eğitiminin yaygınlaşması için okullarda bilhassa müzik kültürünün verilmesini ve okullarda çalgıların desteklenmesi gerektiğini belirtmektedir. A4 katılımcısı herhangi bir beklentisinin olmadığını, çalgı yapımı işini amatör bir ruhla yaptığını belirtmiştir. A9 katılımcısı, çalgı yapımcılarının estetik, uzun ömürlülük, görüntü ve tınıya hizmet edebilmeleri için kaliteli alet ve makinelerle çalışması gerektiğini vurgulayarak metal işlerinin bu alana yetersiz hizmetleri olduğunu ifade etmiştir. Çalışmaların yaz kış daha rahat yapılabilmesi için kullanışlı bir atölyenin olmasının gerekliliğini de sözlerine eklemiştir.

Çırak yetiştirme durumu

Tablo 4. Çırak yetiştirme durumu

Katılımcılar	Çırak Yetiştirme
A1	Hayır
A2	Hayır
A3	Hayır
A4	Evet
A5	Hayır
A6	Evet
A7	Evet
A8	Hayır
A9	Hayır

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada; Antalya ili merkez ilçelerinde yaşayan çalgı yapımcılarının ve çalgı satış mağazalarının tanıtılması ve çalgı yapımcılığıyla alakalı ilk ağızdan bilgi sahibi olunması amaçlanmıştır. Çalgı yapımcılarıyla yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlar şunlardır:

1. Çalgı yapımcıları, yetiştirecek eleman bulmakta zorlanmaktadır.
2. Çalgı yapımcıları, bir meslek gurubu olarak görülmek istemekte ve bu konuda devletten destek beklemektedir.
3. Çalgı yapımcıları, ülkemizde sahip olamadıkları teknolojik ve teknik imkânlara sahip olmak istemektedir.
4. Çalgı yapımcıları, okullarda çalgı destekli müzik kültürü aşılanmasını istemektedir.
5. Çalgı yapımcıları, el sanatlarının bir kolu olan çalgı yapımcığının bir adının olmasını istemektedir.

Çalgı satış mağazaları genel olarak ayda en az 40'a yakın bağlama satışı gerçekleştirmektedir. Bazı merkezler ayda 5 kabak kemane, 50 ye yakın gitar satışı yapmaktadır. Türk müziği çalgılarına daha çok talep

gösterilmektedir. Bu kurs merkezlerinin çoğunda çalgı eğitimi verilmektedir. Müzikle ilgilenen, kaliteli müzik eğitimi almış bilinçli kesimin artması, çalgı yapımındaki beklenti kalitesini de güçlendirecektir.

Çalgı yapımcılarının tümü, çalgıları atölyelerinde yapmaktadır ve hepsi ürettikleri çalgıları da çalmaktadırlar. Çalgı yapımcılığı, güzel sanatların birçok dalında olduğu gibi meşk usulü ile yani usta – çırak ilişkisi çerçevesinde günümüze kadar gelmiştir. Çalgı yapımcılığında belirli bir standardı ve kaliteyi yakalayabilmek için acilen metotlaşma yoluna gidilmelidir. Ülkemizde ki Türk Müziği Konservatuarlarında çalgı yapım, bakım ve onarım bölümlerinin sayı olarak artması, çalgı yapımcılığının kurumsal bir nitelik kazanması için önemlidir. Ayrıca bu bölümlerde ki eğitim ve öğretimin niteliği de arttırılmalı ve toplumun ihtiyacına cevap verecek ölçüde geliştirilmelidir.

Çalgı yapımcılığı bir meslek gurubu olarak görülmeli ve gerekli her türlü devlet desteği sağlanmalıdır. Ülkemizde ki çalgı yapımcılarının yurt dışındaki teknolojiye yabancı kalmaması için çeşitli kolaylıklar sağlanmalı ve çeşitli teşvikler verilmelidir. Müziğe meraklı ve müzikle uğraşan herkesin istediği çalgıyı yaşadığı yerde kolaylıkla bulabilmesi, müzikteki gelişimin ön koşulunu oluşturmaktadır.

Not: Bu çalışma 7-9 Kasım 2013 tarihlerinde Antalya'da 22 ülkenin katılımıyla gerçekleşen, "WCEİS-2013 2. World Conference on Education and Instructional Studies"da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Çakırer, H. Serdar ve Oter, T. (2009). Geçmişten Günümüze Ud Yapımcıları ve Ud Yapımında Kullanılan Yöntemler. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi,* (27), 309.

Işık, Seher T. ve Uslu, R.. (2012). Türk Müziğinde Ağaç ve Çalgı Yapım Bibliyografyası. Acta Turcicaa Çevrimiçi Tematik Türkoloji Dergisi. Yıl IV, Sayı 2-2, Temmuz 2012

İmik, Ü.. (2007). *Sosyal Statünün Müziksel Beğeniye Etkileri. Yüksek Lisans Tezi*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kalender, N. (2001). Çalgı Yapım Bakım ve Onarımı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, C. 14, (1), 160.

Karabıyık, A. K., (2011). *20. Yüzyıl'dan Günümüze İstanbul'da Kentsel Türk Makam Müziği Çalgı Yapımcılığında Karşılaşılan Sorunlar ve Giderilme Yolları.* Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. 3.

Kınık, M. (2011). Türk Halk Müziği Çalgı Topluluklarının Yapılanması ve Bağlama. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı: 30 Yıl: 2011/1 (211-234 s.).

Ögel, B. (1987). *Türk Kültür Tarihine Giriş 9*. Ankara. Kültür Eserleri Dizisi: 46. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları: 734.

Tanrıkorur, C. (2003). *Osmanlı Dönemi Türk Musikisi*. İstanbul: Dergâh Yayınları. 56.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. 2. baskı. Ankara: Seçkin Yayınevi. 39,198.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2014 Cilt:3 Sayı:2 Makale No: 21 ISSN: 2146-9199

TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ DİL BİLGİSİ ETKİNLİKLERİNİN METİNLERLE İLİŞKİSİ

Arş. Gör. Melda Karagöz
İstanbul Üniversitesi
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi
Türkçe Eğitimi Bölümü
melda.karagoz@istanbul.edu.tr

Okt. Utku Oryaşın
Dokuz Eylül Üniversitesi
Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
Türkçe Birimi
utku.oryasin@deu.edu.tr

Özet

Türkçe öğretiminin amacı anlama ve anlatma becerileri gelişmiş bireyler yetiştirmektir. Bu bakımdan dili doğru kullanmak, Türkçe öğretimde üzerinde durulan ana noktadır. Bu bağlamda dil bilgisi, bir dilin tüm yönleriyle öğrenilebilmesi için önemli bir değişkendir. Ancak dil bilgisi, kendi başına bir amaç değil, amaca ulaşmak için yararlanılan bir çalışma alanıdır. Bugün dil bilgisi öğretiminin eskiye oranla değişmiş olduğu; ancak istenen düzeye ulaşamadığı görülür. Araştırmacılar, konuyla ilgili temel ilkeler üzerinde çalışmış ve genellikle ortak sonuçlara ulaşmıştır. Bu ilkelerden biri, dil bilgisi etkinliklerinin işlenen metin üzerinden yürütülmesi gerekliliğidir. Bu biçimde gerçekleşen etkinliklerle hem bütünlük sağlanacak hem de öğrenciler metin içerisinde dil bilgisi kurallarını sezecek böylelikle öğrenmede kalıcılık sağlanacaktır. Çalışmada 2005 İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda belirtilen dil bilgisi konularının dağılım oranından yola çıkılarak 6. sınıf dil bilgisi etkinlikleri incelenecek ve metinlerle ilişkileri değerlendirilmeye çalışılacaktır.

Anahtar Sözcükler: Dil bilgisi etkinlikleri, Türkçe öğretimi, metinler.

THE RELATION OF GRAMMAR ACTIVITES WITH TEXTS IN THE TURKISH TEXTBOOKS

Abstract

The aim of the Turkish language teaching is to train individuals whose comprehensive and narrative skills are well developed. In this respect, the proper use of language is the main point of the Turkish language teaching. Grammar is the important variable for language learning. However, grammar skills is not the purpose of language teaching. It is a teaching field that is utilized to achieve the main purpose of the language teaching. Today, grammar tecahing has changed in comparison with the past. But it has not reach the anticipated level. Researchers have worked on the basic principles of the subject and reached the common results. One of these principles is that grammer activities for learning should be done through the text. Such activities will provide completeness. So, students will percieve the grammer rules from text. This will provide continuance in learning. In this study, 6th grade grammar activities will be examined and relationship between activities and texts will be evaluated. Starting point of the study is ratio of the grammar issues covered in Elementary School Turkish Language Teaching Curriculum (6th, 7th, 8th grade).

Key Words: Grammar activities, Turkish language teaching, texts.

GİRİŞ

Türkçe öğretimiyle anlama ve anlatma becerilerini yetkin bir biçimde kullanabilen bireyler yetiştirmek amaçlanır. Bu nedenle dili doğru kullanmak, dilin zenginliklerini ve inceliklerini duyumsatabilmek, dil bilinci kazandırmak öğretim sürecinin ana noktalarını oluşturur. Dil bilgisi, her ne kadar dört temel dil becerisinin yanında yardımcı bir çalışma alanı olarak kabul edilse de bir dilin tüm yönleriyle öğrenilebilmesi için önemli bir etkendir. Çünkü bireyler, sahip oldukları dilin özelliklerini bildikleri ölçüde anlama ve anlatma becerilerini kullanırlar.

Günümüze değin dil bilgisinin ne olduğu ile ilgili türlü tanım ve yorumlar yapılmıştır. Püsküllüoğlu (1996: 44), dil bilgisini, "Bir dilin işleyişini ve sunduğu düzeni konu alan, onun ses, sözcük yapısı, anlam değişmeleri, tümce kuruluşu gibi öğelerini ele alıp bunların kurallarını saptayan" bir bilim olarak tanımlarken (Hatiboğlu, 1972: 33; Kahraman, 2009: 1; Topaloğlu, 1989: 56; Uzun, 2004: 16; Korkmaz, 2007: 68; Ediskun, 1988: 65; Ergin, 2007: 69; Çatıkkaş, 2001: 23; Çotuksöken, 2012: 64; Göğüş, 1978: 337; Güneş, 2013: 274; Oymak, 2012: 33; Karadüz, 2013: 285; Dolunay, 2013: 382; Temizkan, 2012: 129) Yıldız, Okur, Arı ve Yılmaz (2006: 280) dil bilgisini *dilin anayasası* olarak görürler. İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı (2006: 7)'nda da dil bilgisi, "bir dilin dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma temel becerilerini destekleyen kurallar bütünü" olarak tanımlanmaktadır. Sever (2011: 28) ise dil bilgisinin doğru düşünme, konuşma ve yazmaya yardımcı bir çalışma alanı olduğunu belirtir (Kavcar ve Oğuzkan, 1987: 66). Söylenenlerden yola çıkılarak dil bilgisi için bir dilin kurallarını ortaya koyarken aynı zamanda bireye doğru anlama ve doğru anlatma becerisi kazandırmaya yardımcı olan bir çalışma alanıdır, biçiminde genel bir tanım yapılabilir.

Dil Bilgisi Öğretiminin Türkçe Öğretimindeki Yeri ve Önemi

"'Anadilimizi dilbilgisi olmadan konuşabildiğimiz için, anadili öğretiminde dilbilgisi o kadar da önemli değildir' görüşü" oldukça yaygın bir görüştür (Aydın, 1996: 1). Bu görüşün dayandığı kavram, bilinçaltı dil yapısı olarak tanımlanır (Koç ve Müftüoğlu, 1998: 83). Ailesinden ve yaşadığı çevreden türlü biçimde ana dilini öğrenen bireyler, okul dönemine değin öğrendiklerini gelişigüzel kullanırken okul döneminde programlı bir eğitim aracılığıyla ana dillerinin inceliklerini ve kurallarını kavramaya başlar. Böylelikle bilinçaltı dil yapılarını bilinç düzeyine çıkarmadaki ve anlama, anlatma becerilerini kullanmadaki yetkinliklerinin de arttığı görülür. Bu noktada dil bilgisi, ana dilin inceliklerinin ve kurallarının sezdirilmesini sağlayan önemli bir çalışma alanı olarak yer alır.

Geleneksel anlayışla sürdürülen dil bilgisi derslerinde çoğunlukla tanımların ve terimlerin kullanıldığı, gerçekleştirilen etkinliklerin verilen bilgileri destekleyici nitelikte olduğu görülür. Öğrencilerin okudukları, dinledikleri, konuştukları ve yazdıklarında görülen yanlışlıkların da dil bilgisi becerilerindeki eksikliğe bağlanarak derslerde yoğun bir biçimde dil bilgisi kurallarına yer verilir. Günümüzde ise bu anlayış değiştirilerek anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesine yönelik gerçekleştirilen derslere ağırlık verilmiş, dil bilgisi yardımcı bir çalışma alanı olarak eğitim dizgesinde yerini almıştır. Bu bağlamda dil bilgisi, Türkçe öğretiminde kendi başına bir amaç olmaktan çıkmıştır (Dolunay, 2013: 383; Temizkan, 2012: 130; Karadüz, 2013: 300; Oymak, 2012: 44; Derman, 2008: 1). İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı (2006: 7)'na bakıldığında da Türkçenin yapısını ve kurallarını bilmenin önemli olduğu; ancak daha önemli olanın kurallara ilişkin uygulamaların diğer beceri alanlarıyla ilişkilendirilerek verilmesi gerekliliği vurgulanmıştır.

Dil Bilgisi Öğretiminde Temel İlkeler

Günümüzde dil bilgisi çalışmalarının kimi öğrenciler ve öğretmenler tarafından ilgisizlikle karşılandığı, dil bilgisi öğretiminde sorunlar yaşandığı yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur. Yapıcı (2004: 39)'ya göre bunun nedeni öğrencilerin düzeyine uygun, ana diliyle ilgili düşünmelerini sağlayacak, somuttan soyuta ilerleyen bir kurgu içerisinde hazırlanmayan etkinliklerden ve öğretimin nasıl gerçekleştirileceğini bilmeyen öğretmenlerden kaynaklanır (Kamadan, 1972: 299; Borg, 2001: 21).

Dil bilgisi öğretiminin bilgiye fazlaca yer verilerek yürütülen dersler olduğu görülür. Bu öğretim sürecinde ya yüzeysel bir yaklaşım kullanılmakta ya da fazlaca ayrıntıyla uğraşılmaktadır. Bu durumun nitelikli bir dil bilgisi

öğretimi sürecine engel oluşturduğu görülür. Çağdaş yaklaşımlar ışığı altında tüm beceri alanlarında olduğu gibi dil bilgisi öğretiminden beklenen de bilgilerin beceriye dönüştürülmesidir. Bugüne değin egemen olan anlayış bırakılarak anlama önem veren bir dil bilgisi öğretimine gereksinim vardır. 2005 Türkçe öğretim programında (MEB, 2005: 7-8) da dil bilgisi alanı için kuralların öğrenilmesinin gerekli olduğu; ancak bu kuralların diğer beceri alanlarıyla ilgili dil etkinliklerinde uygulanmasının önemi belirtilmiş, dil bilgisi öğretiminin kuramsal bilgilere değil, uygulamaya dayandırılmasının gerekliliği vurgulanmıştır. Dil bilgisi kurallarının tümce ve metin bağlamında ele alınmasının diğer becerileri desteklemesi bakımından önemine dikkat çekilmiştir. Anlatılan bu anlayışa uygun olarak türlü kaynaklarda dil bilgisi öğretimiyle ilgili şu ilkeler belirlenmiştir:

1. Dil bilgisi kurallarının beceriye dönüşebilmesi için kurallar, öğrencilere ezber yoluyla değil sezdirilerek ve uygulamalarla verilmeli, yapılan yanlışlıklar açıklanarak düzeltilmelidir (Karadüz, 2013: 294; Güneş, 2013: 275; Yıldız, 2003: 108; Sever, 2011: 28; Jean ve Simard, 2011: 480).
2. Sözcükler ve tümceler metnin bağlamsal yapısı içerisinde anlam kazanacağından dil bilgisi öğretiminde kullanılacak örnekler, işlenen metinlerden seçilmelidir. (Karadüz, 2013: 302; Güneş, 2013: 274; Yıldız ve diğ., 2010: 300).
3. Konular, öğrencilerin yaşadıkları dille ilgili sorunlardan seçilmelidir. Böylelikle bir yandan öğrencilerin dikkati çekilirken bir yandan da gereksinimleri karşılık bulur (Karadüz, 2013: 298; Jean ve Simard, 2011: 481).
4. Dil bilgisi öğretiminde biçim ve anlam bir arada ele alınmalıdır. Özünde bir anlam ögesi olan dildeki birimlere işlevsellik kazandırmak, dil bilgisi öğretiminin temel ilkesi olarak benimsenmeli, dil bilgisi öğretiminde dilbilim yaklaşımlarından da yararlanılmalıdır (Karadüz, 2013: 298-299).
5. Dilin doğru kullanıldığı metinlerin seçilmesine önem verilmeli, öğrencilerin ilgisini çeken, düzeylerine uygun konular ele alınmalı, öğrencilerin bildiklerinden yola çıkarak bilinmeyeni buldurmaya yönelik, aşamalı bir biçimde etkinlikler düzenlenmelidir.
6. Dilin bütünselliği içerisinde anlama-anlatma etkinlikleri iç içe geçmiştir. Bu nedenle dil bilgisi etkinlikleri, temel dil becerilerine bağlı olarak düzenlenmelidir (Özbay, 2011: 2; Karadüz, 2013: 300; Dolunay, 2013: 385; Güneş, 2013: 275; Yıldız, 2003: 108; Sever, 2011: 28).
7. Dil bilgisi öğretiminde türlü araç-gereç kullanarak gösterip yaptırma, soru-yanıt, çözümleme-birleşim, işbirlikli öğrenme, drama gibi öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerini geliştirecek yöntem ve tekniklere yer verilmelidir (Karadüz, 2013: 295; Dolunay, 2013: 388; Güneş, 2013: 275; Yıldız ve diğ., 2010: 288).

Okullardaki dil bilgisi uygulamaları, değişen öğretim anlayışıyla birlikte değişmiş; ancak istenen düzeye gelmemiştir. Dil bilgisi öğretimindeki temel ilkeler üzerinde çalışılmış ve genellikle ortak sonuçlara ulaşılmıştır. Amaç, öğrencilerin karşılaştığı dil sorunlarından yola çıkarak görsel, işitsel araçlarla dersi ilgi çekici duruma getirmek, türlü yöntem-teknik izlenerek çokça uygulamayla öğrencinin kuralı sezmesini sağlamaktır. Böylelikle bilgi, beceriye dönüşerek işlevsellik kazanmış olur. Tüm bu çalışmalarla öğrencilerde dili doğru kullanma bilinci ve duyarlığı oluşturulur.

Metne Dayalı Dil Bilgisi Öğretimi

Türkçe derslerindeki temel araç metinlerdir. Ana dili eğitimi, metinler yoluyla gerçekleştirilmektedir. Bilindiği üzere Türkçe dersleri bir bilgi dersi değil, beceri kazandırma dersidir. Bu nedenle "dil bilgisi öğretimi" de bir bilgi verme alanı değil beceri kazandırma alanıdır.

Dil bilgisinde kimi dil yapımlarının kurallarla birebir örtüşmediği, bunların kullanım sırasında çeşitlilik gösterdiği görülür. Bu nedenle sözcük düzeyinde gerçekleştirilen uygulamalar kuralları karşılayamamakta uygulamalar tümceye, tümceden metne doğru kaymaktadır (Çeçen ve Aytaş, 2008: 136).

Temizkan (2012: 135)'a göre dil bilgisi kuralları en çok dilin kullanım alanları olan yazılı ve sözlü metinlerde kendini gösterir. Dil bilgisi öğretiminde dilin uygulama alanı olan metinlerden yola çıkılması aynı zamanda dil kurallarının ortaya çıkış dizgesine uygun bir yaklaşımla öğretim yapılması anlamına gelir. Dil bilgisi öğretiminde metinlerden yola çıkılarak kuralların anlamlı bir bütünlük içerisinde sezdirilmesi ile becerilerin geliştirilmesi amaçlanır. Sever (2011: 11) de çocukların ilgi, gereksinim ve dil evrenine uygun, Türkçenin anlatım olanaklarının yansıtıldığı metinlerle ana dili kurallarının sezdirilmesinin önemini vurgular.

Geleneksel dil bilgisi öğretiminde etkinliklerden bağımsız olarak yapılan derslerde kurallar öğrencilere ezberletilmektedir. Bu nedenle öğrenciler etkin konumda değildir. Dersler sırasında öğrenciler katılımcı olarak değil; yalnız dinleyici konumda bulunurlar. Dil bilgisi konularının tanımlarını öğretmenlerden öğrenir ve bu tanımlardan yola çıkarak yaşamdan kopuk, birbirinin yinelemesi olan örnekler verirler. Çağdaş bir anlayış temelli, metne dayalı dil bilgisi öğretiminin yapıldığı durumlarda ise öğretmen verdiği örneklerdeki benzerliklerden yola çıkarak kuralları sezdirir. Böylece öğrenci verilen örneklerdeki benzerliklerden kurallara ulaşır (Temizkan, 2013: 135).

Dil incelemeleri yapmanın ve dil bilgisi konularını kavratmanın en doğru yolu metinden yola çıkarak gerçekleştirilen uygulamalardır (Sağır, 2002: 7). Metne dayalı bu dil bilgisi uygulamalarında şu yol izlenebilir:

1. Dil bilgisi dersinin çıkış noktası bir metin olacaksa öğretmen, metni önce kendisi okur, öğrenciler dinler. Daha sonra öğrencilerin etkin katılımıyla metnin anlamsal olarak açıklaması yapılır.
2. O derste işlenecek olan dil bilgisi konuları ile ilgili uygun örnekler metinden belirlenir.
3. Öğretmen tarafından uygun sorularla verilen örneklerin anlamsal boyutu belirlenir ve sezdirilen özellik öğrencilerce kurala bağlanır.
4. Öğrenciler, kendileri yeni örnekler bulurlar.
5. Öğrenci çalışma kitabında yer alan etkinlikler yapılır.
6. Zamanın yeterliliği ölçüsünde başka etkinlikler yaptırılır (Öz, 2001: 266).

Dil bilgisi öğretiminin bir metne dayalı olarak yapılması bu çalışma alanının anlama ve anlatma becerileriyle birlikte yürütülerek bütünsellik ilkesinin uygulanmasını sağlar. Bu durum dil bilgisi öğretiminin temel amacı olan Türkçeyi etkili ve doğru kullanma becerisinin geliştirilmesine katkıda bulunur. Bununla birlikte Temizkan (2013: 139)'ın belirttiği gibi metne dayalı gerçekleştirilen dil bilgisi öğretimi, öğrencilerin dil bilgisi öğretimine karşı olumsuz tutumla yaklaşmalarının, dil bilgisi öğretiminin ayrı bir ders saatinde yapılmasının, öğretmenlerin dil bilgisi öğretimi konusunda yeni yöntemleri benimsememesinin ve dil bilgisi öğretiminin Türkçe dersleri için bir araç olmak yerine amaç olarak algılanmasının da önüne geçmeye yardımcı olur.

YÖNTEM

Çalışmanın amacı, Türkçe ders kitaplarında yer alan dil bilgisi etkinliklerinin metinlerle ilişkilerinin incelenerek dil bilgisi öğretiminde benimsenen bütüncüllük ilkesini karşılayıp karşılamadığını belirlemektir. Çalışma, nitel bir araştırma olup doküman incelemesi yöntemi kullanılacaktır. Bu bağlamda Türkçe ders kitaplarında yer alan dil bilgisi etkinlikleri incelenerek belirli bölümlere ayrılacak ve belirlenen amaç doğrultusunda değerlendirilecek, konuyla ilgili alanyazın taraması yapılacaktır.

Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini orta okul Türkçe ders kitaplarında yer alan dil bilgisi etkinlikleri oluşturur. Örneklem ise incelenen 1-5. ve 6, 7, 8. sınıflar ilköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzlarından hareketle belirlenmiş, 6. sınıf dil bilgisi konularının daha çok olduğu saptanmıştır. Seçkisiz nitelik taşıyan basit rastlantısal örnekleme yöntemiyle örneklem, komisyon tarafından hazırlanan Milli Eğitim Bakanlığı'na ait 2013 yılı ilköğretim Türkçe 6 öğretmen kılavuz kitabı olarak belirlenmiştir.

BULGULAR

Türkçe Ders Kitaplarındaki Dil Bilgisi Etkinlikleri

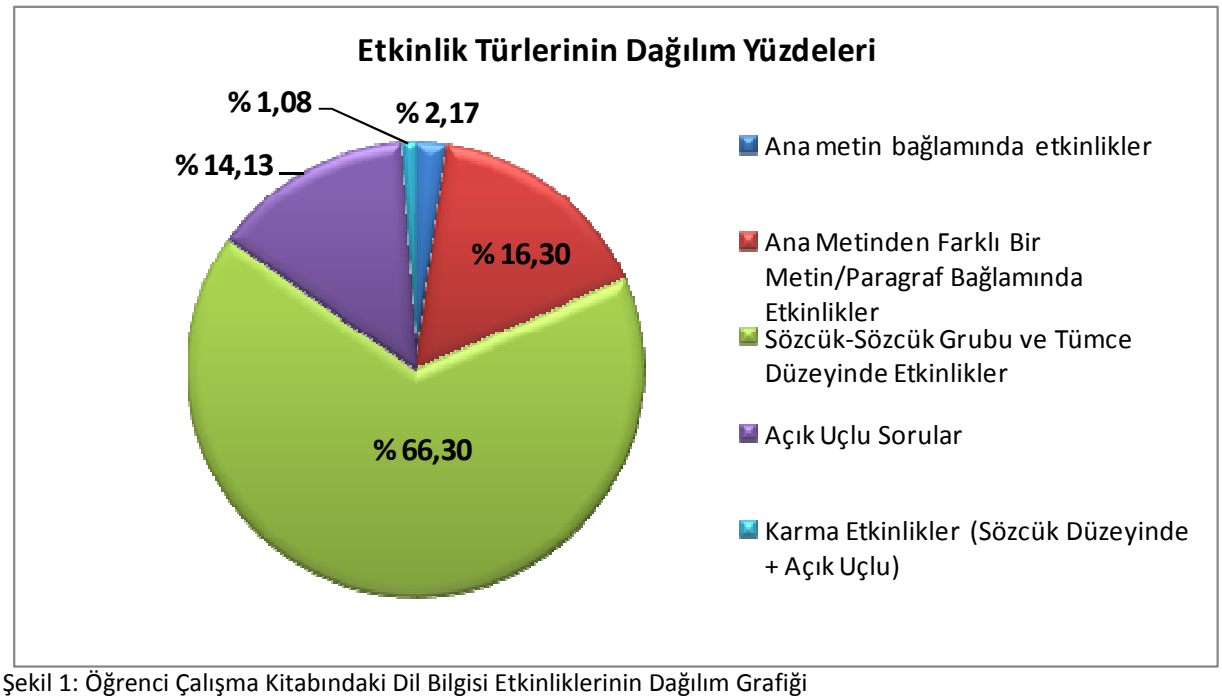
Örneklemi oluşturan Türkçe öğretmen kılavuz kitabı incelenirken etkinliklerin çoğunun öğrenci çalışma kitabında bir kısmının ise öğretmen kılavuz kitabında yer aldığı gözlemlenmiştir. Bu nedenle etkinlikler öğrenci çalışma kitabında ve öğretmen kılavuz kitabında yer alan etkinlikler olarak iki bölümde incelenmiştir. Öğrenci çalışma kitabında 49 ana dil bilgisi etkinliği, bu etkinliklerin kendi içerisinde bölümlere ayrılması ve tema değerlendirme sorularıyla birlikte toplam 92 etkinlik; öğretmen kılavuz kitabında ise 13 dil bilgisi etkinliği belirlenmiştir. Bu etkinlikler, ana metin bağlamındaki etkinlikler, ana metinden farklı bir metin/paragraf bağlamında etkinlikler, sözcük-sözcük grubu ve tümce düzeyinde etkinlikler, açık uçlu sorular ve karma etkinlikler olarak beş ana bölümde incelenmiştir.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2014 Cilt:3 Sayı:2 Makale No: 21 ISSN: 2146-9199

Tablo 1: Öğrenci Çalışma Kitabındaki Dil Bilgisi Etkinlikleri

ETKİNLİK TÜRLERİ	ETKİNLİK SAYILARI
Ana Metin Bağlamında Etkinlikler	2
Ana Metinden Farklı Bir Metin/Paragraf Bağlamında Etkinlikler	15
Sözcük-Sözcük Grubu ve Tümce Düzeyinde Etkinlikler	61
Açık Uçlu Sorular	13
Karma Etkinlikler (Sözcük Düzeyinde + Açık Uçlu)	1
TOPLAM	**92**

Tablo 1'de görüldüğü gibi öğrenci çalışma kitabında yer alan dil bilgisi etkinliklerinden 2'si ana metin bağlamında, 15'i ana metinden farklı bir metin/paragraf bağlamında, 61'i sözcük-sözcük grubu ve tümce düzeyinde, 13'ü açık uçlu soru, 1'i sözcük düzeyinde ve açık uçlu sorudan oluşmuş karma etkinlik biçiminde oluşmuştur. Bu etkinliklerin dağılım yüzdeleri ise şu biçimdedir:



Şekil 1: Öğrenci Çalışma Kitabındaki Dil Bilgisi Etkinliklerinin Dağılım Grafiği

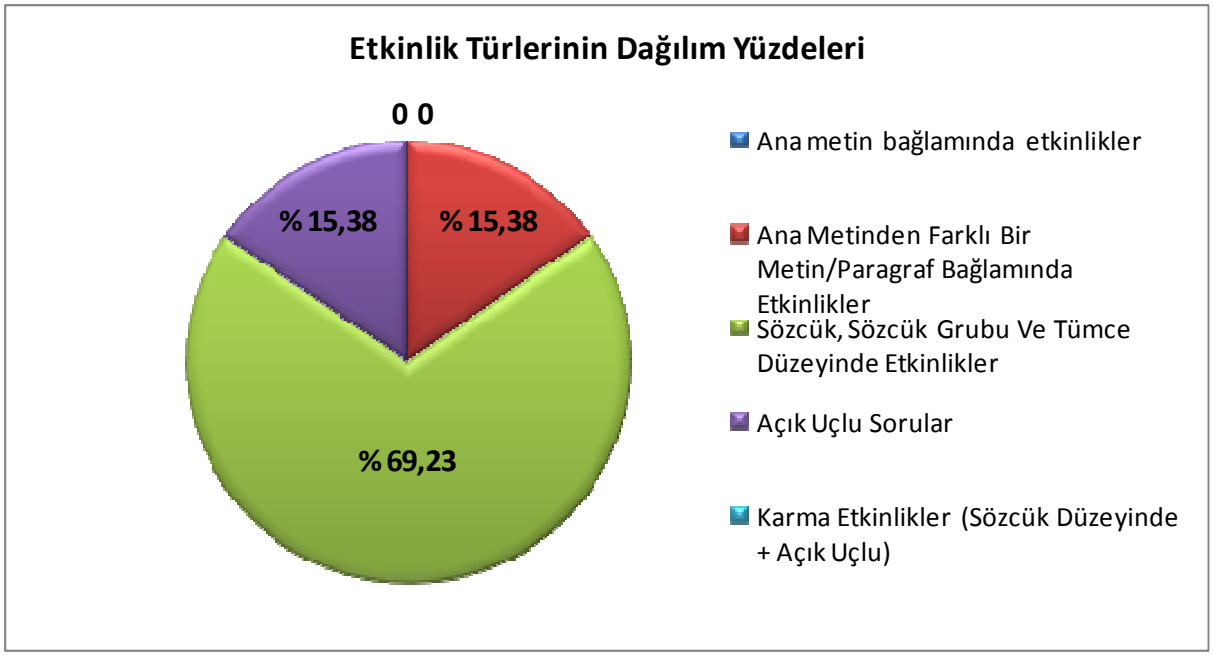
Grafikten de görüldüğü üzere öğrenci çalışma kitabındaki dil bilgisi etkinliklerinin fazladan aza doğru sıralanma oranları, yaklaşık %66 sözcük-sözcük grubu ve tümce düzeyinde etkinlikler, % 16 ana metinden farklı bir metin/paragraf bağlamında etkinlikler, %14 açık uçlu sorular, % 2 ana metin bağlamında etkinlikler, % 1 karma etkinlikler biçimindedir.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2014 Cilt:3 Sayı:2 Makale No: 21 ISSN: 2146-9199

Tablo 2: Öğretmen Kılavuz Kitabındaki Dil Bilgisi Etkinlikleri

ETKİNLİK TÜRLERİ	ETKİNLİK SAYILARI
Ana Metin Bağlamında Etkinlikler	0
Ana Metinden Farklı Bir Metin/Paragraf Bağlamında Etkinlikler	2
Sözcük-Sözcük Grubu ve Tümce Düzeyinde Etkinlikler	9
Açık Uçlu Sorular	2
Karma Etkinlikler (Sözcük Düzeyinde + Açık Uçlu)	0
TOPLAM	**13**

Tablo 2'de görüldüğü gibi öğretmen kılavuz kitabında yer alan dil bilgisi etkinliklerinden ana metin bağlamında etkinlik yokken 2'si ana metinden farklı bir metin/paragraf bağlamında, 9'u sözcük-sözcük grubu ve tümce düzeyinde, 2'si açık uçlu soru biçiminde oluşmuş, karma etkinlik biçiminde oluşan bir etkinlik bulunmamaktadır. Bu etkinliklerin dağılım yüzdeleri ise şu biçimdedir:



Şekil 2: Öğretmen Kılavuz Kitabındaki Dil Bilgisi Etkinliklerinin Dağılım Grafiği

Grafikten de görüldüğü üzere öğretmen kılavuz kitabındaki dil bilgisi etkinliklerinin fazladan aza doğru sıralanma oranları, yaklaşık %69 sözcük-sözcük grubu ve tümce düzeyinde etkinlikler, % 15 ana metinden farklı bir metin/paragraf bağlamında etkinlikler ile açık uçlu sorular biçimindeyken ana metin bağlamında ve karma etkinlikler bulunmamaktadır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Görüldüğü üzere Türkçe ders kitaplarında yer alan dil bilgisi etkinlikleri, işlenen metne dayalı olarak gerçekleştirilmemektedir. Etkinliklerin daha çok sözcük-sözcük grubu ve tümce düzeyinde ele alındığı görülür. Oysa günümüzde bir dilin anlamlı en küçük birimi sözcük ya da tümce olmaktan çıkmış, metne doğru ilerlemiştir. Dil birimlerinin sözcük ve tümce düzeyinde tanımlarını karşılamada yetersiz kaldığı görülmüştür. Bu nedenle dil bilgisi etkinliklerinin bağlam içinde değerlendirilmesi gerekmektedir. Buna uygun gerçekleştirilecek etkinlikler ise işlenen metin üzerinden gerçekleştirilmelidir. Ancak araştırma sonucunda öğrenci çalışma kitabında yer alan ve ana metin üzerinde gerçekleştirilen etkinlik sayısının yalnız iki olduğu görülür. Bu iki etkinlik de metnin bağlamı içerisinde değil, ana metinden seçilen tümceler düzeyinde gerçekleştirilmiştir. Ana metinden farklı bir metin/paragraf bağlamındaki on beş etkinlikten ise yalnız dördü bağlamdan yola çıkılarak gerçekleştirilmiştir. Öğretmen kılavuz kitabında yer alan ve ana metinden farklı bir metin/paragraf bağlamındaki iki etkinlikte de durum aynıdır. Bu etkinlikler, bağlam içerisinde çözümlenmekten uzak etkinliklerdir. Sonuç olarak bakıldığında öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabında yer alan toplam yüz beş etkinlikten ikisi ana metin bağlamında olup tümce düzeyinde, dört etkinlik ise metin bağlamında olup ana metinden farklı bir metin/paragraf düzeyinde gerçekleşmiştir. İşlenen metin üzerinde gerçekleştirilen ve bağlam içerisinde ele alınan bir dil bilgisi etkinliğine rastlanılmamıştır. Oysa dil bilgisi öğretiminden beklenen etkinliklerin metin temelli olup işlenen ana metin üzerinde ve bağlam içerisinde gerçekleştirilmesidir.

Not: Bu çalışma 24-26 Nisan 2014 tarihlerinde Antalya'da 21 Ülkenin katılımıyla düzenlenen 5th International Conference on New Trends in Education and Their Implications – ICONTE' de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Aydın, Ö. (1996). *Yabancı dil olarak Türkçe dilbilgisi öğretimi*. Ankara.

Borg, S. (2001). Self-perception and practice in teaching grammar. *ELT Journal Volume 55/1 January.* Oxford University Press. s. 21-29.

Çatıkkaş, M.A. (2001). *Örnekli ve uygulamalı Türk dili kılavuzu*. İstanbul: Alfa Yayınları.

Çeçen, M.A. ve Aytaş, G. (2008). Metne dayalı dil bilgisi öğretiminin sekizinci sınıf öğrencilerinin dil bilgisi başarısına etkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi. Haziran 2008. C: V, S :I*, s. 133-149. http://efdergi.yyu.edu.tr

Çotuksöken, Y. (2012). *Türkçe dil ve edebiyat terimleri sözlüğü*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.

Derman, S. (2008). *Dil bilgisi öğretiminde metinlerin seçimi üzerine bir araştırma (7. Sınıf).* Selçuk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.

Dolunay, S.K. (2013). Dil bilgisi öğretimi. Bulunduğu eser: Güzel, A. ve Karatay, H. (Ed.) *Türkçe öğretimi el kitabı* (s. 381-414). Ankara: Pegem Akademi.

Ediskun, H. (1988). *Türk dilbilgisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Ergin, M. (2007). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım/Yayım/Dağıtım.

Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.

Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.

Hatiboğlu, V. (1972). *Dilbilgisi terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Jean, G. ve Simard, D. (2011). Grammar teaching and learning in L2: Necessary, but boring?. *Foreign Language Annals, Fall 2011, Vol. 44, No. 3*, s. 467-494.

Kahraman, T. (2009). *Çağdaş Türkiye Türkçesi dilbilgisi.* İzmir: Kanyılmaz Basımevi.

Kamadan, M. (1972). *Dilbilgisi sorunları II*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Karadüz, A. (2013). Dil bilgisi öğretimi. Bulunduğu eser: Kırkkılıç, A. ve Akyol, H. (Ed.) *İlköğretimde Türkçe Öğretimi (3. Baskı)* (s. 285-318). Ankara: Pegem Akademi.

Kavcar, C. ve Oğuzkan, F. (1987). *Özel öğretim yöntemleri Türkçe öğretimi*. Ankara: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Koç, S. ve Müftüoğlu, G. (1998). Dilbilgisi öğretimi. Bulunduğu eser: Topbaş, S. (Ed.) *Türkçe öğretimi* (s. 81-94). Anadolu Üniversitesi Yayınları. eogrenme.anadolu.edu.tr/eKitap/TUR210U/pdf

Komisyon. (2013). *İlköğretim Türkçe 6 öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: MEB Yayınları.

Korkmaz, Z. (2007). *Gramer terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2005). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (6, 7, 8. Sınıflar).* Ankara: Devlet Kitapları Genel Müdürlüğü.

Oymak, R. (2012). *Dil üretimine dayalı Türkçe eğitimi ve öğretimi*. Kocaeli: Umuttepe Yayınları.

Öz, F. (2001). *Uygulamalı Türkçe öğretimi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Özbay, M. (2011). *Türkçe özel öğretim yöntemleri I*. Ankara: Öncü Kitap.

Püsküllüoğlu, A. (1996). *Edebiyat sözlüğü*. Özgür Yayınları.

Sağır, M. (2002). *Türkçe dil bilgisi öğretimi.* Ankara: Nobel Yayınları.

Sever, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Temizkan, M. (2012). Metin temelli dil bilgisi öğretimi ve uygulamaları. Bulunduğu eser: Özbay, M. (Ed.) *Türkçe eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi* (s. 129-152). Ankara: Pegem Akademi.

Topaloğlu, A. (1989). *Dil bilgisi terimleri sözlüğü*. İstanbul: Ötüken.

Uzun, N.E. (2004). *Dünya dillerinden örnekleriyle dilbilgisinin temel kavramları / Türkçe üzerine tartışmalar.* İstanbul: Türk Dilleri Araştırmaları.

Yapıcı, M. (2004). İlköğretim dilbilgisi konularının çocuğun bilişsel düzeyine uygunluğu. *İlköğretim-Online, 3(2),* s. 35-41, 02.03.2014 tarihinde http://ilkogretim-online.org.tr adresinden alınmıştır.

Yıldız, C. (2003). *Türkçe öğretiminde alternatif yöntemler*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Yıldız, C. (Ed.), Okur, A., Arı, G. ve Yılmaz, Y. (2006). *Kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*, Ankara: Pegem Akademi.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2014 Cilt:3 Sayı:2 Makale No: 22 ISSN: 2146-9199

TOPLUMSAL CİNSİYET VE EDEBİYAT ÖĞRETİMİ: ORTAÖĞRETİM TÜRK EDEBİYATI DERS KİTAPLARINDA KADIN YAZARLAR

Dr. Nuray Küçükler Kuşcu
İstanbul Üniversitesi
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi
Türkçe Eğitimi Bölümü
nuraykucukler@yahoo.com

Özet

Ortaöğretim Türk edebiyatı ders kitaplarında kadın şair ve yazarlara ne kadar yer verildiğini sorgulamayı amaçlayan bu çalışmanın evrenini 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından elektronik ortamda hizmete sunulan Türk edebiyatı ders kitapları; örneklemini ise, Türk edebiyatının Tanzimat, Servet-i Fünun, Milli Edebiyat ve Cumhuriyet dönemlerinin anlatıldığı 11. ve 12. sınıf Türk edebiyatı ders kitapları oluşturmuştur. Çalışma doğrultusunda, ders kitaplarında kadın yazarların yapıtlarına erkeklerinkine oranla çok az yer verildiği görülmüştür.

Tanzimat'tan bugüne Türk edebiyatının gelişiminde, Cumhuriyet dönemi başta olmak üzere, çok sayıda kadın şair ve yazarın varlığı dikkat çeker. Kadın şair ve yazarların bir kısmı, çağdaş Türk edebiyatının gelişiminde önemli olan yapıtlar ortaya koymuşlardır. Edebiyat alanındaki bu çokluğun ve önemli yapıtların ders kitaplarına yansımaması, öğrencilerin, toplumsal cinsiyet rollerine dair geliştirebilecekleri farkındalıklar açısından bir eksikliktir.

Anahtar Sözcükler: Toplumsal Cinsiyet, Edebiyat Öğretimi, Ders Kitapları.

GENDER AND TEACHING LITERATURE: WOMEN WRITERS IN SECONDARY SCHOOL TURKISH LITERATURE TEXTBOOKS

Abstract

The aim of the this study is to examine the presence of women writers and poets in secondary school Turkish literature textbooks. While the population of this study comprises of secondary school Turkish literature textbooks which are serviced by the Ministry of Education in the electronic medium, sampling comprises of 11th and 12th grade Turkish literature textbooks which are deal with the Tanzimat, Servet-i Fünun, National and Republican periods of Turkish literature. It was found out as a result of the study that the number of women writers in the textbooks are far fewer than men writers.

There are many women writers in Turkish literature from Tanzimat era till today, especially in the Republican period. Some of these women writers wrote important works in the development of modern Turkish literature. But these works does not take place enough in the Turkish literature textbooks. This has an negative effect on students' potential awareness about gender roles.

Key Words: Gender, Teaching Literature, Textbooks.

GİRİŞ

Cinsiyet sözcüğü, biyolojik olarak kadın-erkek ayrımına işaret eden bir sözcüktür. Toplumsal cinsiyet ise "biyolojik cinsiyetten farklı olarak, kadınla erkeğin sosyal ve kültürel açıdan tanımlanmasını, toplumların bu iki cinsi birbirinden ayırt etme biçimini, onlara verdiği toplumsal rolleri anlatmak için kullanılan bir kavramdır"

(Ecevit ve diğ., 2011: 4). Dolayısıyla bu kavram bireylerin kadın ya da erkek olmaları nedeniyle nasıl davranmaları gerektiğini; onlardan beklenen rolleri, düşünceleri ve eylem biçimlerini ortaya koyan bir sözcüktür.

Toplumsal cinsiyet kavramı, doğuştan gelen cinsiyet farklılıklarını değil de toplumun yarattığı farklılıkları işaret ettiği için, aynı zamanda eşitsizliğe de dikkat çeker. Berktay'ın dile getirdiği üzere (2009), yalnızca cinsiyet farklılığını ifade etmekle kalmaz aynı zamanda cinsler arası eşitsiz güç ilişkilerini de belirtir (Berktay, 2009: 16). Berktay'ın cinsler arasındaki eşitsiz güç ilişkileri olarak adlandırdığı olgu, toplumsal cinsiyet eşitsizliğidir. Bu eşitsizlik tıpkı toplumsal cinsiyet gibi, toplumsal olarak belirlenmiş ve biçimlendirilmiştir. Balkır (2012) bu durumu şöyle anlatmaktadır: "Toplumsal cinsiyet farklılıklarına ilişkin beklentiler, cinsiyet kalıp yargıları biçiminde toplumda yaygın kabul gören inançlara dönüşürler ve sosyal davranışı büyük ölçüde biçimlendirirler. Toplumsal cinsiyet ve toplumsal cinsiyet eşitsizliği kavramı, temelde kişilerin cinsiyetle ilgili kabullerinin; toplumsal üst yapı kurumları tarafından belirlendiği ve bunun da genellikle kadın aleyhine cinsiyet ayrımcılığını teşvik ettiğini anlatmaktadır" (Balkır, 2012:69).

Ayrımcılık, kadının hiyerarşik olarak altta bulunduğu bir ilişkiler ağına işaret eder. Öte yandan bu hiyerarşik ilişkiler ağı değişmez, dönüşmez değildir. "Kimlikler sabitlenebilen ve kalıcı mekanizmalar olmadığından değişmeleri ve yeniden kurulmaları da söz konusudur. Bu bağlamda kurulan kadınlık ve erkeklik kimliklerinin sabitliğinden söz edilemeyeceğinden kültürel değişimlerle birlikte her dem yeniden inşa olunacağı bilinmelidir" (Kara ve Gülhan, 2013: 67-68).

Toplumsal cinsiyetin edinilmesinde tüm toplumsal, kültürel kurumlar, yazın ve sanat yapıtları, iletişim biçimleri belirleyici olmaktadır. Bu bağlamda edinilmiş kimliklerin eşitsiz yönlerinin sorgulanması da sadece ilişkiler üzerine değil aynı zamanda bu kurumlar üzerine de düşünmekle olacaktır. Edebiyat da, edebiyat eleştirisi, tarihi ve öğretimi gibi alanlarında kadın ve erkek kimliklerini, toplumsal cinsiyet rollerini yansıtan, pekiştiren kimi zaman da sorgulayan bu kültürel kurumlardandır.

Yazınsal alandaki toplumsal cinsiyet rollerini sorgulamak için metinlerde kadın ve erkek temsillerinin nasıl olduğunu incelemek oldukça önemlidir. Ancak bunun kadar önemli bir başka yol, edebiyat tarihi ve öğretimi çalışmalarında kadın şair ve yazarlara ne kadar yer verildiğini sorgulamaktır. Çalışmamızın problemini de bu sorgulama oluşturmaktadır.

Ecevit ve diğerlerinin (2011) tarih biliminde kadınlara ne kadar yer verildiğini sorgulayan bakışını edebiyat alanına uyarlamak mümkündür. Ecevit ve diğerleri (2011) tarih alanına toplumsal cinsiyet bakış açısının 1980'lerde feminist tarihçilerle girdiğini söylemektedir. Buna göre, tarih, erkeklerin kamusal alandaki (devlet-parlamento-ordu-fabrika) hayatlarını ve yaptıkları siyaseti anlatan bir bilim dalıdır. Tarih olarak hatırladığımız geçmişte kadınlar da yaşamışlardır. Ne var ki, onlar yazılmamışlar, yazılmayınca da tarih içinde yer alamamışlardır. Tarihçilere göre kadınlar özel alanda (ev-hane-aile) basit ve sade, birbirini tekrarlayan, ilginç ve yazmaya değer olmayan hayatlar sürmüşlerdir ve haklarında tarih kitaplarına yazılabilecek çok az şey vardır. Bu bağlamda kadınlar tarih dışı bırakılmışlardır (Ecevit ve diğ., 2011: 9).

Tarih yazımında söz konusu olan, kadınları yok sayan ve cinsiyet eşitsizliğini pekiştiren durum, edebiyat alanı için de söz konusudur. Çünkü edebiyat tarihi ve antolojisi çalışmalarında kadın yazar ve şairlere yeterince yer verilmemektedir. Edebiyat tarihi ve antolojilerinde kadınlara yer vermemek onları edebiyat kanonunun dışına itmek demektir. Aynı durum ders kitapları için de söz konusudur. Edebiyat öğretiminde kaynak alınan ders kitaplarında kadın yazar ve şairlere yetersiz bir yer ayrılması, toplumsal cinsiyet olgusuna ve cinsiyet eşitsizliğine dair oluşturulabilecek farkındalıklar açısından bir eksikliktir.

YÖNTEM

Ortaöğretim Türk edebiyatı ders kitaplarında kadın şair ve yazarlara ne kadar yer verildiğini sorgulamayı amaçlayan bu çalışmanın evrenini, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından elektronik ortamda hizmete sunulan Türk edebiyatı ders kitapları (Milli Eğitim Bakanlığı(a), 2013, http://www.meb.gov.tr/2013-2014-egitim-ogretim-yili-elektronik-ortamda-hizmete-sunulan-ilk-ve-orta-

ogretim-ders-kitaplari/duyuru/6319); örneklemini ise, kadınlara ait metinlerin daha çok bulunabileceğini düşündüğümüz, Tanzimat'tan bugüne Türk edebiyatının dönemlerinin anlatıldığı, 11. ve 12. sınıf Türk edebiyatı ders kitapları oluşturmuştur.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın elektronik ortamda hizmete sunduğu kitaplar içerisinde 11. sınıf Türk edebiyatı dersi için Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları ve Yıldırım Yayınları'nın yayımladığı kitaplar; 12. sınıf Türk edebiyatı dersi için ise Lider Yayıncılık'ın yayımladığı kitap mevcuttur.[1] Bu bağlamda incelememiz Türk edebiyatının Tanzimat, Servet-i Fünun, Milli Edebiyat ve Cumhuriyet dönemlerinin anlatıldığı şu üç kitap üzerinden yapılmıştır:

1. Milli Eğitim Bakanlığı'nın "Türk Edebiyatı 11. Sınıf Ders Kitabı" (Milli Eğitim Bakanlığı (c), 2013)
2. Yıldırım Yayınları'nın "Ortaöğretim Türk Edebiyatı 11 Ders Kitabı" (Alan, 2013)
3. Lider Yayıncılık'ın "Ortaöğretim Türk Edebiyatı 12 Ders Kitabı" (Yıldırım ve Ova, t.y.)

BULGULAR

Çalışma doğrultusunda, Türk edebiyatının Tanzimat, Servet-i Fünun, Milli Edebiyat ve Cumhuriyet dönemlerinin anlatıldığı 11. ve 12. sınıf Türk edebiyatı ders kitaplarında kadın şair ve yazarların yapıtlarına erkeklerinkine oranla çok az yer verildiği görülmüştür. Bu sonuca ulaştıran bulgular, aşağıda yer alan tablolarda özetlenmiştir:

Tablo 1: Milli Eğitim Bakanlığı'nın yayımladığı "Türk Edebiyatı 11. Sınıf Ders Kitabı"nda yer alan metinlerin kadın ve erkek yazarlara göre dağılımı

	Erkek Yazar ve Şairler	Kadın Yazar ve Şairler
Okunması Gereken Eserler Listesi	16 yapıt	2 yapıt: Halide Edip Adıvar'ın "Kubbede Kalan Hoş Sada" ve "Ateşten Gömlek" adlı yapıtlarına yer verilmiştir.
1. Ünite: Batı Tesirindeki Türk Edebiyatına Giriş	2 metin	----
2. Ünite: Tanzimat Dönemi Edebiyatı (1860-1896)	21 metin ve Tanzimat Fermanı	----
3. Ünite: Servet-i Fünun Edebiyatı (1896-1901) ve Fecr-i Ati Topluluğu (1909-1912)	29 metin	1 metin: Servet-i Fünun şiiri anlatılırken anlama-yorumlama kısmında Sabiha Sertel'in Tevfik Fikret'le ilgili yapıtından kısa bir alıntıya yer verilmiştir.
4. Ünite: Milli Edebiyat Dönemi (1911-1923)	30 metin	2 metin: Halide Edip Adıvar'ın "Muharebeyi Kazananlar" adlı fıkrasına ve "Ateşten Gömlek" adlı romanının özetine yer verilmiştir.
Kaynakça	56 yapıt	4 yapıt: Halide Edip Adıvar'ın, "Ateşten Gömlek" ve "Kubbede Kalan Hoş Sada", İnci Enginün'ün, "Araştırmalar ve Belgeler", Sabiha Sertel'in "Tevfik Fikret" adlı yapıtlarına yer verilmiştir.

[1] Tebliğler Dergisi Ocak 2013 sayısında, 2013-2014 yılında okutulacak ders kitapları listesinde Milli Eğitim Bakanlığı'nın 12. sınıf Türk edebiyatı ders kitabı yer almamaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı(b), 2013: 66-69).

Tablo 2: Yıldırım Yayınları'nın yayımladığı "Ortaöğretim Türk Edebiyatı 11 Ders Kitabı"nda yer alan metinlerin kadın ve erkek yazarlara göre dağılımı

	Erkek Yazar ve Şairler	Kadın Yazar ve Şairler
Okunması Gereken Eserler Listesi	22 yapıt	1 yapıt: Halide Edip Adıvar'ın "Ateşten Gömlek" adlı yapıtına yer verilmiştir.
1. Ünite: Batı Tesirindeki Türk Edebiyatına Giriş	2 metin	----
2. Ünite: Tanzimat Dönemi Edebiyatı (1860-1896)	18 metin ve Tanzimat Fermanı	1 metin: Tanzimat şiiri anlatılırken etkinlikler kısmında Halide Nusret Zorlutuna'nın "Hürriyet" adlı şiirine yer verilmiştir.
3. Ünite: Servet-i Fünun Edebiyatı (1896-1901) ve Fecr-i Ati Topluluğu (1909-1912)	29 metin	----
4. Ünite: Milli Edebiyat Dönemi (1911-1923)	33 metin	2 metin: Halide Edip Adıvar'ın "Ateşten Gömlek" adlı romanının özetine ve Milli Edebiyat dönemi romanı konusunda İnci Enginün'den alıntılanan kısa bir metne yer verilmiştir.
Kaynakça	59 yapıt	1 tanesi hazırlayan olmak üzere 2 yapıt: Halide Edip Adıvar'ın "Ateşten Gömlek" ve Mehmet Kaplan, İnci Enginün ve Birol Emil'in yayına hazırladığı "Yeni Türk Edebiyatı Antolojisi C II" adlı yapıtlarına yer verilmiştir.

Tablo 3: Lider Yayıncılık'ın yayımladığı "Ortaöğretim Türk Edebiyatı 12 Ders Kitabı"nda yer alan metinlerin kadın ve erkek yazarlara göre dağılımı

	Erkek Yazar ve Şairler	Kadın Yazar ve Şairler
Okunması Gereken Eserler Listesi	21 yapıt	1 yapıt: Halide Edip Adıvar'ın "Vurun Kahpeye" adlı yapıtına yer verilmiştir.
1. Ünite. Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı (1923-...)	7 metin	1 metin: Betül Özçelebi'nin "1923-1938 Yılları Arasında Ana Çizgileriyle Edebiyatımızın Durumu" adlı metnine yer verilmiştir.
2. Ünite: Cumhuriyet Döneminde Öğretici Metinler	10 metin	1 metin: Sabiha Sertel'in "İzmir'in İşgali" adlı metnine yer verilmiştir.
3. Ünite: Cumhuriyet Döneminde Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler (Şiir)	60 metin	----
4. Ünite: Cumhuriyet Döneminde Olay Çevresinde Oluşan Edebi Metinler:	8 metin	2 metin: Halide Edip Adıvar'ın "Vurun Kahpeye" adlı romanının özetine

		ve Füruzan'ın "Parasız Yatılı" adlı öyküsüne yer verilmiştir.
Kaynakça	59 yapıt	4 yapıt: Halide Edip Adıvar'ın "Vurun Kahpeye", Füruzan'ın "Parasız Yatılı", İnci Enginün'ün "Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı", Betül Özçelebi'nin "Cumhuriyet Döneminde Edebi Eleştiri" adlı yapıtlarına yer verilmiştir.

TARTIŞMA

Bulgular kısmında görüldüğü üzere çalışma kapsamındaki ders kitaplarında, Türk edebiyatına kadın yazar ve şairlerin yapmış olduğu katkılar yeterince yer almamaktadır. Çalışma kapsamındaki kitaplar, Türk edebiyatının Batı edebiyatı etkisinde gelişen dönemlerini anlatmaktadır. Öte yandan bu dönemlerde sadece erkek yazarlar yoktur. Bu dönemlerin çoğunda kadın yazar ve şairler de etkin birer özne olarak varlıklarını göstermişlerdir. Adı geçen ders kitaplarında anlatılan yazınsal dönemlerde, kitaplarda yeterince değinilmemiş olsa da, çeşitli yapıtlar kaleme almış birçok kadın yazarın varlığı da bu duruma işaret eder.[2]

Ele alınan ders kitaplarında "Batı Tesirindeki Türk Edebiyatına Giriş" ve "Tanzimat Dönemi Türk Edebiyatı"nın anlatıldığı ünitelerde, sadece Halide Nusret Zorlutuna'nın "Hürriyet" adlı şiirine, ele alınan konunun etkinlik kısmında, Namık Kemal'in "Hürriyet Kasidesi"ni karşılaştırmalı bir biçimde anlatmaya yönelik olarak yer verilmiştir (Alan, 2013, s.41).

Oysa Tanzimat dönemi Türk edebiyatında kadın yazarların varlığı da söz konusudur. Bu dönemde Şair Nigar Hanım, Makbule Leman Hanım, Hatice Cemal Hanım, Fatma Aliye Hanım ve Zafer Hanım gibi kadın şair-yazarlar dikkati çeker. Bu yazarlardan Zafer Hanım'ın kaleme aldığı "Aşk-ı Vatan" adlı roman 1877 yılında, yani Türk romanının ilk örneklerinin henüz basılmakta olduğu dönemde basılmıştır. Fatma Aliye ise, kadının toplumsal konumunu sorguladığı, kadın sorunlarına değindiği, kadın kahramanların başkişi olduğu çeşitli romanlar yazmıştır. İnci Enginün'ün belirttiği üzere (2007), kendisinden sonra gelen kadın yazarların önünü açan bir öncüdür (Enginün, 2007: 278).

Kitaplarda Servet-i Fünun Edebiyatı ve Fecr-i Ati Topluluğu'nun anlatıldığı ünitelerde, sadece, Servet-i Fünun şiiri anlatılırken anlama-yorumlama kısmında, Sabiha Sertel'in Tevfik Fikret'le ilgili yapıtından kısa bir alıntıya yer verilmiştir. (Milli Eğitim Bakanlığı (c), 2013: 98).

Bilindiği üzere, Türk edebiyatında 1896'dan 1912'ye kadar geçen süreç içerisinde hâkim iki edebi hareketten söz etmek mümkündür: Servet-i Fünun ve Fecr-i Ati. Bu sürece hâkim olan edebi hareketler içerisinde kadın

[2] Türk edebiyatı tarihinde dikkati çeken bir başka durum da, divan edebiyatı ve halk edebiyatı geleneklerinde de kadın şair ve yazarların yer bulmuş olmasıdır. Bu konu çalışmamızın kapsamı dışında olduğu halde, edebiyat tarihimizde kadın yazar ve şairlerin etkin birer özne olduğunu göstermesi bakımından dile getirilmelidir. Bu konuda, "Türkiye'de Kadın Hareketleri ve Edebiyatımızda Kadın Sesleri" başlıklı bir makale kaleme alan Evren Karataş'ın (Karataş, 2009) söyledikleri oldukça önemlidir: "Türk Edebiyatı'na kadın yazar/ şair kavramının her ne kadar 20. yüzyılla birlikte girdiği düşünülse de yüzyıllarca süren Halk ve Divan Edebiyatı geleneğimize kısaca göz attığımızda bu yargının çok doğru olmadığı görülür. Çünkü Halk Edebiyatı geleneğimiz dairesinde yer alan anonim halk edebiyatı ürünlerinin birçoğunda kadınların sözüne rastlanır. Ninni, masal, mani, ağıt gibi halk edebiyatı türleri incelediğinde bunların pek çok örneğinin daha çok kadınlar tarafından oluşturulduğu görülür. Bunun yanı sıra daha çok erkek alanı olarak kabul gören Âşık Edebiyatı alanında da azımsanamayacak sayıda kadın halk ozanının değişik türlerde halk şiirlerine imza attıkları bilinmektedir. (...)

Divan Edebiyatı geleneği içerisinde Amasyalı Zeynep Hanım ilk kadın şair olarak kabul görür. Ondan sonrakilerle birlikte Divan Edebiyatı geleneği içerisinde on iki kadın şairin olduğu belirlenmiştir" (Karataş, 2009: 1660-1661).

yazarlara rastlanmaz. Ancak bu dönemde, hâkim edebi çevrelerin dışında kalan, kadın yazarlar vardır. Örneğin, "1872 yılında İstanbul'da dünyaya gelen Selma Rıza, Tanzimat'tan sonraki çağdaşlaşma süreci içerisinde yazılarıyla ve sosyal faaliyetleriyle adından söz ettirmeyi başaran kadın yazarlarımızdan biridir" (Hazer, 2011: 876). 1897'de "Uhuvvet" adlı romanını yazmış ancak yayımlamamıştır. Bu kitap 1999 yılında günümüz Türkçesine çevrilerek yayımlanmıştır.

Bu dönem için bir başka kadın yazar örneği olarak Güzide Sabri gösterilebilir. İnci Enginün'ün aktardığı üzere, (2007) Güzide Sabri'nin ilk romanı "Münevver", "Hanımlara Mahsus Gazete"de tefrika edilmiş, daha sonra da kitap olarak basılmıştır. "Halk tarafından çok tutulan ve eserleri birçok defa basılan Güzide Sabri, Meşrutiyet ve Cumhuriyet devrinin ilk yıllarında yazdığı kara sevda romanlarıyla ünlenmiştir" (Enginün, 2007: 438).

İncelenen ders kitaplarının "Milli Edebiyat Dönemi"ni konu edinen ünitelerinde Halide Edip Adıvar'ın "Muharebeyi Kazananlar" adlı fıkrasına (Milli Eğitim Bakanlığı (c), 2013: 146); "Ateşten Gömlek" adlı romanının özetine (Milli Eğitim Bakanlığı (c), 2013: 185 ve Alan, 2013: 205) ve Milli Edebiyat dönemi romanı konusunda İnci Enginün'den alıntılanan kısa bir metne yer verilmiştir (Alan, 2013: 205). Halide Edip Adıvar Türk edebiyatı açısından önemli bir figürdür. Bu bakımdan ders kitaplarında yer verilmesi, kadın yazarların görünürlük kazanması açısından önemlidir. Ancak bu durum, öğrencilerin gerek ders, gerek antoloji ve edebiyat tarihi kitaplarında kendine yeterince yer bulamayan Müfide Ferit gibi başka kadın yazarlarla tanışmaları gerektiği düşünüldüğünde, kadın yazarların görünürlüğü açısından, yeterli değildir.

Bu dönemde yazan bir kadın olarak Müfide Ferit, ilk romanı "Aydemir"i, Yusuf Akçura'nın desteği ve onun deneyimlerinden yararlanarak yazmış, devrin ruhuna uygun olan bu siyasi roman büyük bir ilgiyle karşılanmıştır. Müfide Ferit ayrıca Milli Mücadele'yi destekleyen yazılarını "Hâkimiyet-i Milliye"de yayımlamıştır (Enginün, 2007: 444). Bu bağlamda Milli Edebiyat dönemi içerisinde anılması gereken yazarlardan bir tanesidir. Ders kitaplarının Cumhuriyet dönemi edebiyatını yazınsal türlere göre sınıflandırıp zamandizimsel olarak anlatan ünitelerinde Betül Özçelebi'nin "1923-1938 Yılları Arasında Ana Çizgileriyle Edebiyatımızın Durumu" (Yıldırım ve Ova, t.y.: 15) ve Sabiha Sertel'in "İzmir'in İşgali" (Yıldırım ve Ova, t.y: 28) adlı metinlerine; Halide Edip Adıvar'ın "Vurun Kahpeye" adlı romanının özetine (Yıldırım ve Ova, t.y.: 152) ve Füruzan'ın "Parasız Yatılı" adlı öyküsüne (Yıldırım ve Ova, t.y: 182) yer verilmiştir.

Öte yandan, Cumhuriyet döneminde kadın yazar ve şairlerin önceki dönemlere göre oldukça fazla olduğu dikkat çeker. Bu çokluğa rağmen, sadece yukarıda belirttiğimiz metinlere yer verilmesi, kadın yazarların görünürlüğü açısından bir eksikliktir.

Cumhuriyet döneminde, 1923'ten günümüze değin roman, öykü, şiir ve oyun türlerinde önemli yapıtlar kaleme alan birçok kadın vardır. Örneğin, Halide Nusret Zorlutuna, Suat Derviş, Samiha Ayverdi, Safiye Erol, Leyla Erbil, Adalet Ağaoğlu, Sevgi Soysal, İnci Aral, Latife Tekin roman ve öykü türlerinde yazan çok sayıda kadın yazardan sadece bir kısmıdır. Leyla Saz, İhsan Raif, Yaşar Nezihe, İsmet Kür, Gülten Akın, Sennur Sezer, Nilgün Marmara, Birhan Keskin, Lale Müldür gibi isimler ise Cumhuriyet döneminde yazan kadın şairlerimizi örnekler. Kadın oyun yazarları içerisinden ise, Nezihe Meriç, Nezihe Araz, Cahit Uçuk, Adalet Ağaoğlu, Pınar Kür örnek olarak verilebilir. Cumhuriyet döneminde çeşitli yazınsal türlerde yapıtlar kaleme alan ve edebiyata önemli katkılarda bulunan bu isimlerin hiçbiri ders kitaplarında yer bulamamıştır.

Kitapların ünitelerinde görünen bu durum, okunması gerekenler listelerinde ve kaynakçalarda da söz konusudur. İncelenen üç kitabın okunması gerekenler listesine girebilen tek kadın yazar Halide Edip Adıvar'dır. Bu listelerde, Adıvar'ın "Kubbede Kalan Hoş Sada" (Milli Eğitim Bakanlığı (c), 2013: 2), "Ateşten Gömlek" (Alan, 2013: 8 ve Milli Eğitim Bakanlığı (c), 2013: 2) ve "Vurun Kahpeye" (Yıldırım ve Ova, t.y.: 8) adlı yapıtları yer almaktadır. Oysa bu listelere girebilecek, Türk edebiyatının Batı edebiyatı etkisinde gelişen dönemlerinde yazan birçok kadın yazar ve şair vardır.

Öte yandan ders kitaplarının kaynakçalarında ise (Milli Eğitim Bakanlığı (c), 2013: 208; Yıldırım ve Ova, t.y.: 228-229; Alan, 2013: 229), Halide Edip Adıvar'ın, "Ateşten Gömlek", "Kubbede Kalan Hoş Sada" ve "Vurun Kahpeye"; Sabiha Sertel'in "Tevfik Fikret"; İnci Enginün'ün yayına hazırlayanlardan biri olduğu "Yeni Türk Edebiyatı Antolojisi" ve yazarı olduğu "Cumhuriyet Dönemi Türk edebiyatı" ile "Araştırmalar ve Belgeler";

Füruzan'ın "Parasız Yatılı" ve Betül Özçelebi'nin "Cumhuriyet Döneminde Edebi Eleştiri" adlı yapıtlarına yer verilmiştir. Bu bağlamda, değindiğimiz kaynakçalar, sadece kadın yazarlar değil kadın araştırmacıların da görünürlüğü açısından yetersiz bir kaynakçadır. Çünkü Türkiye'de edebiyat tarihi ve eleştirisi alanında çalışan birçok bilim kadını ve kadın araştırmacı vardır.

SONUÇ

Ortaöğretim edebiyat ders kitaplarında kadın yazar ve şairlerin yetersiz bir biçimde yer alışını, eğitim alanındaki toplumsal cinsiyet eşitsizliği bağlamında değerlendirmek yerinde olur. Bu durum Tan ve diğerlerinin söylediği üzere (Tan, Ecevit, Sancar Üşür, 2000) bilginin ataerkil niteliğinden kaynaklanır. Bilim uzun bir geçmiş boyunca kadınları görmezden gelmiş, onların yaşantılarını değersizleştirmiştir. Akademik bilgi kapsamında düşünüldüğünde, bilimsel kurumlar, tarihsel anlatılar ve edebiyat gibi alanlarda, kadınların eşit bir biçimde temsili ve incelenmesi henüz gerçekleştirilememiştir. Bu disiplinler kadınları konularından dışlamaktadır. Eğitim alanında ise, "öğrencilerin büyük kısmının kadınlardan oluşmasına ve kadınların tarih boyunca çocukların yetiştirilmesinde ve eğitiminde önemli roller üstlenmelerine karşılık standart ders kitaplarında kadınların etkinlikleri deneyimleri ve akademik katkıları görünmez olmuş, verilerin cinsiyete göre ayrıştırılmasına gerek duyulmamış, eğitimin odağına pek çok başka alanda olduğu gibi kadın ve erkek olarak iki ayrı cins değil de genelde erkek özellikleriyle tanımlanan 'insan' konulmuştur." (Tan, Ecevit, Sancar Üşür, 2000: 87-88).

Sonuç olarak, ortaöğretim edebiyat ders kitaplarında görülen eksiklik, Türk edebiyatı tarihinde kadın yazar ve şairlerin olmayışı ya da yetersiz bir sayıda oluşundan değil; bu şair ve yazarlara yetersizce yer verilmesinden kaynaklanmaktadır. Bu durum, toplumsal cinsiyet farkındalığını sağlama ve eşitsizliği aşma çabası adına bir eksikliktir. Bu eksikliği aşmanın yolu, Türk edebiyatı tarihine etkin birer özne, yazar ve şair olarak katılan kadınları, yapıtları ve yazınsal yaşamları ile birlikte ders kitaplarına dâhil etmektir.

Not: Bu çalışma 24-26 Nisan 2014 tarihlerinde Antalya'da 21 Ülkenin katılımıyla düzenlenen 5th International Conference on New Trends in Education and Their Implications – ICONTE' de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Alan, M. (2013). *Ortaöğretim Türk Edebiyatı 11 Ders Kitabı*. Ankara: Yıldırım Yayınları.

Balkır, Z. G. (2012). "Toplumsal Cinsiyet ve Toplumsal Cinsiyet Ayrımcılığı". *TÜBAKKOM: 1. Kadın Avukatlar Kurultayı.* Ankara: Türkiye Barolar Birliği Yayınları, 68-94.

Berktay, F. (2009). *Tek Tanrılı Dinler Karşısında Kadın: Hıristiyanlıkta ve İslamiyet'te Kadının Statüsüne Karşılaştırmalı Bir Yaklaşım*. İstanbul: Metis Yayınları.

Ecevit, Y., Ecevit, M., Ayata, A., Gölgelioğlu, E., Göğüş Tan, M, Kurdoğlu, A., ve diğ. (2011). *Toplumsal Cinsiyet Sosyolojisi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Enginün, İ. (2007). *Yeni Türk Edebiyatı Tanzimat'tan Cumhuriyet'e*. İstanbul: Dergâh Yayınları.

Hazer, G. (2011). "Selma Rıza'nın Uhuvvet Romanında Kurmaca Yapı". *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Yaz, 6 (3), 875-893.

Karataş, E. (2009). "Türkiye'de Kadın Hareketleri ve Edebiyatımızda Kadın Sesleri". *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Sonbahar, 4 (8), 1652-1673.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2013a). *2013-2014 Eğitim Öğretim Yılı Elektronik Ortamda Hizmete Sunulan İlk ve Orta Öğretim Ders Kitapları*. 13.02.2014 tarihinde http://www.meb.gov.tr/2013-2014-egitim-ogretim-yili-elektronik-ortamda-hizmete-sunulan-ilk-ve-orta-ogretim-ders-kitaplari/duyuru/6319 adresinden alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı (2013b). *Tebliğler Dergisi*, Ocak 2013, 76 (2667).

Milli Eğitim Bakanlığı, (2013c). *Türk Edebiyatı 11. Sınıf Ders Kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları.

Kara, Z. ve Gürhan, N. (2013). "Eşit/sizliğin Tarafı Olmak: Mardin'de Toplumsal Cinsiyet Algısı". *Birey ve Toplum*. Bahar 2013, 3 (5), 65-92.

Tan, M., Ecevit, Y., Sancar Üşür, S. (2000). *Kadın-Erkek Eşitliğine Doğru Yürüyüş: Eğitim, Çalışma Yaşamı ve Siyaset.* İstanbul: TÜSİAD, Lebib Yalkın Yayımları.

Yıldırım, C. Ve Ova, A. A. (t.y.). *Ortaöğretim Türk Edebiyatı 12 Ders Kitabı*. Ankara: Lider Yayıncılık.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2014 Cilt:3 Sayı:2 Makale No: 23 ISSN: 2146-9199

TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE DİNLEME BECERİSİ İLE İLGİLİ KAYNAKÇA ÇALIŞMASI

Yrd. Doç. Dr. Fulya Topçuoğlu Ünal
Dumlupınar Üniversitesi
Kütahya
fulyatopcuoglu@gmail.com

Fatih Özer
Dumlupınar Üniversitesi
Kütahya
fatihozr14@gmail.com

Özet

Bireyin çevresinden aldığı ses ya da mesajların beyin tarafından algılanması süreci olan dinleme kazanılan ilk dil becerisidir. 2006 yılı İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında öğrencilerin kazanımlar ve etkinlikler yoluyla dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma becerilerini geliştirmeleri, dilimizin imkân ve zenginliklerinin farkına vararak Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmaları hedeflenmektedir. Bu nedenle birey için büyük öneme sahip bir beceri olan dinleme becerisi üzerine günümüzde aratarak devam eden çalışmalar yürütülmektedir.

Çalışmanın amacı ülkemizde dört temel dil becerisinden olan dinleme becerisi alanında yapılmış olan çalışmaları belirleyip tasnif etmek ve bu alanda çalışma yapacak olanlara kaynakları bir bütün olarak sunabilmektir. Bu sebeple çalışmada dinleme ile ilgili kitaplar, makaleler, bildiriler, yüksek lisans tezleri ve doktora tezleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Tarama yöntemiyle yapılan çalışmada veri analizi için içerik analizi ve frekans analizi kullanılmıştır. Bu çalışma sonucunda dinleme becerisi ile ilgili; 17 kitap, 7 bildiri, 59 makale, 73 yüksek lisans tezi ve 14 doktora tezi tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Dinleme becerisi, Türkçe Öğretimi, Kaynakça, Bibliyografya.

BIBLIOGRAPHY STUDY RELATED WITH LISTENING SKILL IN TURKISH LANGUAGE EDUCATION

Abstract

Listening, which is the process of taking sounds from around or perceiving the messages by the brain, is the first acquired language skill. The purpose of the Primary Turkish Language Education Program in 2006, is to develop the students' listening/watching, speaking, reading, writing skills by the educational attainments and activities and to use Turkish well and effectively by realising our language's richess and facilities. There fore the studies carried out upon listening skill which has great importance for the individual, are going on inreasingly.

The purpose of the study is to identify the study carried out in our country upon the field of listening skill which is one of the basic skill and to submit the resources as a whole to the individuals who will do the study in this area. For this reason, we try to determine the books that is relevant to listening, articles, proclamations, master's thesis and dissertations at the study. In the study that is done with scanning method, content analysis and frequency analysis are used for the data analysis. As a result of this study related to listening skill, 17 books, 7 proclamations, 59 articles, 73 master's thesis and 14 dissertations are identified.

Key Words: Listening skill, Turkish education, resource, bibliography.

GİRİŞ

İnsanoğlunun varoluşundan bu yana kullanılan, insanların duygu ve düşüncelerini ifade etmelerini, karşılıklı iletişim kurmalarını sağlayan en önemli araç dildir. Dil aynı zamanda toplumların kültürlerini aktarmada kullandığı bir araçtır. Günümüzde dil üzerine çok sayıda araştırma yapılmış ve dil kavramına birçok tanım getirilmiştir. Ergin (1989) dili, "insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabiî bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimaî bir müessesedir" şeklinde; Güneş (2013) ise dili "insanların duygu, düşünce ve gözlemlerini işaret veya kelimelerle paylaştıkları bir sistem" olarak tanımlamaktadır. Tanımlardan da anlaşıldığı üzere, dilin ilk ve temel görevi iletişimi sağlamasıdır.

Bireyin doğumundan itibaren başlayan dil gelişimi, ölümüne kadar devam eden bir süreci kapsamaktadır. Bu süreçte bireye kazandırılmak istenen dil becerileri ülkemizde eğitim programlarının içinde de yerini almıştır. Ülkemizde dil becerileri anlama (okuma, dinleme/izleme) ve anlatma (konuşma, yazma) olarak ayrılmaktadır. İfade edilen dil becerilerinden dinleme becerisine, ülkemizdeki eğitim programları kapsamında 1981 yılı "Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı"nda davranış olarak ilk defa yer verilmiştir. Daha sonra yapılan 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programının pilot uygulamalarında dinleme becerisinin eksiklikleri tespit edilmiş ve geliştirme yönünde uygulamalara gidilmiştir. Çünkü işitilen seslerin anlamlandırılmasına dayanan dinleme, kazanılan ilk dil becerisidir (Melanlıoğlu, 2012:1584). Bu sebeple önemi artmaktadır.

Dinleme kavramı hakkında günümüze kadar birçok tanım yapılmıştır. En kısa tanımıyla dinleme, bireyin çevresinden aldığı ses ya da mesajların beyin tarafından algılanması sürecidir. Türkçe sözlüklerde ve diğer kaynaklarda dinleme kavramı için değişik tanımlar yapılmaktadır. Türkçe sözlükte dinlemeden, "işitmek için kulak vermek; birinin sözünü, öğüdünü kabul edip gereğince davranmak" olarak söz edilmektedir (Türk Dil Kurumu [TDK], 2005). Ergin (2008) dinlemeyi, görsel ve işitsel simgelere verilen bir tepki olarak belirtmektedir. Özbay (2006:5) ise "konuşan ya da sesli okuyan bir kişinin vermek istediği mesajı, tam olarak anlayabilme becerisi" olarak tanımlamaktadır. Verilen tanımlar incelendiğinde dinleme ile ilgili birtakım ortak noktalar dikkat çekmektedir. Bunlar içerisinde işitmeyi kapsaması, dikkat gerektirmesi, tepki verilmesinin gerekliliği, belirli bir amaç için yapılması, anlatanın gönderdiği mesajın yorumlanması ve anlamlandırması gibi noktalar sayılabilir.

Günlük hayatta sürekli kullanılan dinleme becerisi geliştirilebilen bir beceridir. Doğduğumuz andan itibaren kullanılan tek dil becerisi olan dinleme becerisinin geliştirilmesi öncelikle ana dili öğretim merkezi olan aile ve yakın çevrede başlamaktadır. Daha sonra ise bireyin eğitim-öğretim hayatının başladığı okulla ve yaşantılarıyla devam etmektedir. 2006 ilköğretim ikinci kademe Türkçe Dersi Öğretim Programında yer bulan dinleme/izleme becerisinin öğrencide geliştirilmesi ile ilgili birtakım amaçlar belirlenmiştir. Bunlar; "dinleme/izleme kurallarını uygulama; dinleneni/izleneni anlama ve çözümleme; dinlediklerini/izlediklerini değerlendirme; söz varlığını zenginleştirme ve etkili dinleme/izleme alışkanlığı kazanma" olarak sıralanmaktadır (Milli Eğitim bakanlığı [MEB], 2006). Bununla birlikte Milli Eğitim Bakanlığı 2009 yılı (1-5.Sınıf) İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında ise öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmek için "dinleme kurallarını uygulama; dinlediğini anlama; tür, yöntem ve tekniklere uygun dinleme" amaçları belirlenmiştir. Görüldüğü gibi Türkçe Dersi Öğretim Programında dinleme becerisine son yıllarda büyük önem verilmektedir.

Ancak yukarıda sıralanan bütün önemli noktalar düşünüldüğünde dinleme/izleme becerisi alanında, diğer beceri alanları kadar çalışma yapılmadığı ve yapılan çalışmaların da bir çatı altında toplanmadığı görülmüştür. Bu çalışma ile dinleme/izleme becerisi üzerine yapılan çalışmalar bir araya getirilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Çalışmanın amacı dinleme becerisi alanında yapılmış olan çalışmaları belirleyip tasnif etmek ve bu alanda çalışma yapacak olanlara kaynakları bir bütün olarak sunabilmektir.

YÖNTEM

Çalışmada "tarama" yöntemi kullanılmıştır. Karasar'a (2012:77) göre; tarama yöntemi, geçmişte ya da halen varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini ülkemizde bu alanda yapılan bütün çalışmalar oluşturmaktadır. Örneklem için son 20 yıl esas alınmış ve son 20 yılda yapılan çalışmalar dikkate alınmıştır. Bu sebeple çalışmanın örneklemini 1995 yılı sonrası dinleme/izleme ile ilgili yazılan kitaplar, bildiriler, makaleler, doktora ve yüksek lisans tezleri oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada verilerin toplanmasında belgesel tarama yöntemi kullanılmıştır. "Var olan kayıt ve belgeleri inceleyerek veri toplamaya belgesel tarama denir. Yazılı belgelere göre belgesel tarama, belli bir amaca dönük olarak, kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini kapsar" (Karasar, 2012:183).
Çalışma için öncelikle hangi alanlarda yayınlar yapılmış olabileceği belirlenmiş ve başlıklar halinde listelenmiştir. Daha sonra belirlenen bu başlıklara göre belgeler taranmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmada verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize ederek yorumlamaktır (Yıldırım& Şimşek, 2011, s. 227). Bununla birlikte çalışmada yıllara göre sıklıklar belirlendiği için frekans analizi de kullanılmıştır. Hangi yıllarda hangi tür yayınların ne kadar sıklıkla görüldüğü tespit edilmiş ve rakamlara dökülmüştür.

Çalışmanın temaları için bu alanda yapılan çalışma başlıkları kullanılmıştır. Tema başlıkları yapılan inceleme ve alanyazın taraması sonucunda yazılan kitaplar, bildiriler, makaleler, doktora ve yüksek lisans tezleri olarak belirlenmiş ve sınıflandırmalar buna göre yapılmıştır. Ayrıca çalışmada yıl için Y; kitaplar için K; bildiriler için B; makaleler için M; yüksek lisans tezleri için YLT ve doktora tezleri için DT kısaltmaları kullanılmıştır.

BULGULAR

Yapılan tarama, içerik ve frekans analizi sonucunda dinleme/izleme becerisi ile ilgili aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 1: Yıllara Göre Dinleme ile İlgili Yapılan Çalışmaların Dağılımı

Y	K	M	B	YLT	DT	Y	K	M	B	YLT	DT
1995	-	-	-	1	-	**1996**	-	4	-	-	-
1997	2	-	-	-	1	**1998**	1	-	1	2	1
1999	1	1	-	1	-	**2000**	-	-	-	3	-
2001	2	2	1	3	-	**2002**	-	1	1	3	-
2003	2	1	1	5	-	**2004**	2	1	1	2	1
2005	1	1	-	2	2	**2006**	-	1	1	2	-
2007	1	3	-	6	3	**2008**	1	2	-	6	-
2009	1	8	-	4	-	**2010**	1	8	1	11	1
2011	1	8	-	9	2	**2012**	1	5	-	10	3
2013	-	12	-	3	-						

1.Dinleme Becerisi Üzerine Yazılan Kitaplar

Yapılan tarama sonucunda dinleme becerisi ile ilgili 17 kitaba rastlanılmıştır. Bu kitapların iki tanesi hariç geri kalanı 2000 yılı sonrasında yayımlanmıştır. 1995, 1996, 2000, 2002, 2006 ve 2013 yılında bu alanda hiç kitap

görülmezken 1998, 1999, 2005, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012 yıllarında birer kitap ve 1997, 2001, 2003, 2004 yıllarında ise ikişer kitap görülmektedir.

Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2010). *Yazılı ve Sözlü Anlatım Okuma-Dinleme-Konuşma-Yazma*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Aytan, T. (2012). *Türkçe Öğretiminde Aktif Öğrenme Uygulamaları(Dinleme Becerisi)*. Ankara: Nobel Yayınları.

Cihangir, Z. (2004). *Kişilerarası İletişimde Dinleme Becerisi*. Ankara: Nobel Yayınevi.

Çongur, H. R. (1999). *Söz Sanatı (Güzel Söz Söyleme)*. Ankara: TRT Yayınları.

Dilidüzgün S. (2004). *İletişim Odaklı Türkçe Derslerinde Çocuk Kitapları*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Doğan, O. ve Doğan, S. (1997). *Kişilerarası İlişkiler.* Ankara: Somgür Yayıncılık.

Doğan, Y.(2011). *Dinleme Eğitimi*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Dökmen, Ü. (2001). *İletişim Çatışmaları ve Empati*, İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Koç, S. ve Müftüoğlu, G. (1998). *Dinleme ve Okuma Öğretimi [Listening and Reading Teaching]*. Eskişehir: Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.

Mackay, I. (1997). *Dinleme Becerisi* (çev: Aksu Bora ve Onur Cankoçak). Ankara: İlkkaynak Kültür ve Sanat Ürünleri.

Özbay, M. (2009). *Anlama teknikleri II: dinleme eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.

Özbay, M. (2005). *Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Özbay, M. (2003). *Türkçe Öğretiminde İhmal Edilmiş Bir Alan: Dinleme Eğitimi, Cumhuriyetin Kuruluşunun 80. Yılında Türkçe Öğretimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Robertson, A. K. (2008). *Etkili Dinleme*. (çev. E. Sabri Yarmalı). İstanbul: Hayat Yayınları.

Shafir, R. Z. (2003). *Dinlemenin Zen'i*. (çev. Işık Uçkun). İstanbul: Ruh ve Madde Yayınları.

Şahin, A., Karadüz, A., Göçer, A., Şahin, E., Çoşkun, E., Akyol, H. (2007). *Dinleme Eğitimi.* Ankara: Pegama Yayıncılık.

Temur, T. (2001). *Dinleme Becerisi Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Türkçe 1-8.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

2. Dinleme Becerisi Üzerine Yazılan Makaleler

Yapılan tarama sonucunda dinleme becerisi ile ilgili 59 makaleye rastlanılmıştır. 1995, 1996, 1997, 1998, 2000 yıllarında hiç makaleye rastlanılmamıştır. 1999, 2002, 2003, 2004, 2005 ve 2006 yıllarında dinleme becerisi ile ilgili 1'er makale; 2001 ve 2008'de 2'şer; 2007'de 3'er; 1996'da 4; 2012'de 5; 2009, 2010 ve 2011'de ise 8'er makale görülmektedir. 2013 yılında ise 12 makale yazılmış ve dinlemeye verilen önem artmıştır.

Altunkaya, F. (1996). Türkçe Derslerinde Dinleme Becerisini Geliştirme Etkinlikleri. *Bilig(Bilim ve Kültür Dergisi)*, 2,255-257.

Arı, G. (2011). Türkçe (6, 7, 8. Sınıf) Ders Kitaplarındaki Okuma ve Dinleme/İzleme Metinleri İle Yazma Görevleri Arasındaki Tür Uyumu. *Turkish Studies,* 6(3), 489-511.

Arslan, A. (2013). Çeşitli Değişkenler Açısından İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Durumları. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(5), 61-81.

Arslan, A. (2012). Kutadgu Bilig'de Dinleme ve Konuşma Becerisine İlişkin Sözler, *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi,* 3(7), 1-16.

Arslan, A. (2009) Müzikle Öğretim Yönteminin Türkçe Dersi Anlama (Okuma-Dinleme) Eğitimindeki Etkisi. *EKEV Akademi Dergisi,* 39, 43-44.

Aşılıoğlu, B. (2009). Türkçe Öğretmen Adaylarına Göre Derslerde Karşılaşılan Başlıca Dinleme Engelleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 8 (29), 045-063.

Atamsoy, E. S. (1996). Dinleme-Anlama Becerisinin Önemi ve Geliştirmenin Yolları. A.Ü. TÖMER, *Ana Dili Dergisi*. 1, 51-54.

Aydın, G. ve Şahin, A. (2009). İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersi Dinleme Farkındalıklarının Belirlenmesine Yönelik Bir Anket Geliştirme, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(9), 454.

Aytan, T. (2011). Aktif Öğrenme Tekniklerinin Dinleme Becerisi Üzerindeki Etkileri. *ODÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 2(4), 23-43.

Barın, M. (2002). Yabancı Dil Öğretiminde Dinleme Becerisinin Önemi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (28-29), 17-22.

Batur, Z. (2012). Divânü Lûgati't-Türk'te Anlama ve Anlatma Becerilerine İlişkin Örnekler. *Turkish Studies,* 7(2), 219-231.

Cihangir, Z. (2004). Üniversite Öğrencilerine Verilen Etkin Dinleme Becerisi Eğitiminin Dinleme Becerisine Etkisi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 237-251.

Çiftçi, M. (2001). Dinleme Eğitimi ve Dinlemeyi Etkileyen Faktörler. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 2, 165-177.

Çiftçi**,** Ö. (2007). Aktif Dinleme. *Milli Eğitim Dergisi*, 176, 231-242.

Demir, S. C. (2009). Dinleme ve İzleme Eğitimi ve 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programındaki Yeri. *Milli Eğitim Dergisi*, *181*, 53-64.

Demirci, B. (2008). İlköğretim 6. Sınıf Müzik Dersi Öğretim Programının Dinleme-Söyleme-Çalma Öğrenme Alanına Yönelik Değerlendirilmesi. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 3(I-II), 20-33.

Doğan**,** Y. (2010). Dinleme Becerisini Geliştirmede Etkinliklerden Yararlanma. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 27, 263-274.

Doğan, Y. (2008). İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerisini Geliştirmede Etkinlik Temelli Çalışmaların Etkililiği. Türk *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 261-286.

Emiroğlu, S. (2013). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme Sorunlarına İlişkin Görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 6(11), 269-307.

Emiroğlu, S. ve Pınar, F. N. (2013). Dinleme Becerisinin Diğer Beceri Alanları İle İlişkisi, *Turkish Studies,* 8(4), 769-782.

Epçaçan, C. (2013). Temel Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme ve Dinleme Eğitimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (11), 331-352.

Erkan**,** A. G. (1999). Dört Temel Dil Becerisi. *Dil Dergisi*, 76.

Erten**,** S. A. (1996). Dinleme Anlama Becerisinin Önemi ve Geliştirmenin Yolları. *Ana Dili Dergisi*,1.

Göçer, A. (2010). Performans Görevleriyle İlgili Sunum Çalışmalarının Konuşma ve Dinleme Becerilerinin Geliştirilmesine Katkısı. *Dil Dergisi*, 142, 7-17.

Göçer, A. (2007). Bir Öğrenme Alanı Olarak Anlama Eğitimi ve Türkçe Öğretimindeki Yeri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 23,17-39.

Gücüyeter, B. (2009). Türk Dili ve Edebiyatı Derslerinde Dinleme Eğitimi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13 (2), 161-170.

Gündoğdu, A., E. (2011). İlköğretim Sekizinci Sınıf Dinleme Metinlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Turkish Studies,* 6(1), 1217-1227.

Güven, Z. Z. ve Sünbül, A. M. (2009). Öğrenme Sitillerine Dayalı Etkinliklerin Öğrencilerin Dinleme Becerileri, İngilizce Dersine Yönelik Tutumları Ve Öğrenilenlerin Kalıcılığına Etkisi. *Ahmet Kelesoglu Education Faculty (AKEF) Journal*, 28: 169-187.

İşeri, K. ve Yılmaz, İ. (2009). Dinleme Edinimine İlişkin Etkinliklerin Değerlendirilmesi. *Dil Dergisi*, 139, 7-24.

Kalaycı, N. ve Temur, T. (2005). İlköğretim Okullarında Dinleme Becerisini Nasıl Geliştirebiliriz?. *Eğitime Bakış Dergisi*, 2 (1), 53-63.

Karadağ, R. ve Çengelci, T. (2011). Sosyal Bilgiler Dersinde Dil Becerilerinin Geliştirilmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3):49-59.

Karadüz, A.(2010). Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Dinleme Stratejilerinin Değerlendirilmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29, 39-55.

Karadüz, A. (2010). Dil Becerileri ve Eleştirel Düşünme. *Turkish Studies*, 5(3), 1566-1593.

Maden, S. (2013). Temel Dil Becerileri Eğitiminde Kullanılabilecek Aktif Öğrenme Öğretimsel İş/Taktikleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(2), 20-35.

Maden, S. ve Durukan, E.(2011). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme Stillerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 4, 101-112.

Maden, S. ve Durukan, E. (2010). Kavram Haritaları ile Not Tutmanın İlköğretim Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Becerisi Üzerine Etkisi. *ODÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 1(2), 63-70.

Melanlıoğlu, D. (2013). Ortaokul Öğrencileri İçin Dinleme Kaygısı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,*6(11), 851-876.

Melanlıoğlu, D. ve Tayşi, E. K. (2013). Türkçe Öğretim Programındaki Dinleme Kazanımlarının Ölçme Değerlendirme Yöntemleri Bakımından Sınıflandırılması. *Akademik Bakış Dergisi*, 35, 1-11.

Melanlıoğlu, D. (2012). Dinleme Becerisine Yönelik Ölçme Değerlendirme Çalışmalarında Üstbiliş Stratejilerinin Kullanımı. *Turkish Studies,* 7(1), 1583-1595.

Okur, A. (2013). Dinleme Becerisinin Kültürümüzdeki Yeri ve Dinleme Eğitiminin Önemi: Kutadgu Bilig Örneği Üzerinden. *Turkish Studies,* 8 (4), 1099-1110,

Özbay, M. & Melanlıoğlu, D. (2003). Türkçe Öğretim Programlarının Dinleme Becerisi Bakımından Değerlendirilmesi. *Turkish Studies* 7(1), 87-97.

Özbay, M. (2001). Türkçe Öğretiminde Dinleme Becerisini Geliştirme Yolları. *Türk Dili Dergisi*, 589, 9-14.

Özçelik, İ. (1983). Dinleme Eğitimi. *Çağdaş Eğitim Dergisi,* 81, 8-9.

Özer, Z. (1996). Duyguları İşitebilme Becerisi, Etkin Dinleme. *Bilim Teknik Dergisi*, Ekim Sayısı,56–60.

Saltalı, N. D. ve Erbay, F. (2013). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Konuşma, Dinleme ve Empati Becerilerinin Çocuk Sevme Davranışı Açısından İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 159-174.

Şahin, A. (2011). İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerisi Farkındalıklarının Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre İncelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 2(1), 178-188.

Şahin, A. ve Aydın, G. (2011). Cornell Not Alma Tekniğinin Dinlenilen Metni Anlamaya ve Kalıcılığa Etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29, 29-36.

Şahin, A. ve Aydın, G. (2009). İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersi Dinleme Becerisi Farkındalıklarının Belirlenmesine Yönelik Bir Anket Geliştirme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 2 (9), 454-464.

Şevik, M. (2012). Şarkılarla Çocukların Dinleme Becerilerinin Geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 327-340.

Tayşi, E. K. (2013). Türkçe Öğretim Programındaki Dinleme Kazanımlarının Ölçme Değerlendirme Yöntemleri Bakımından Sınıflandırılması. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(6), 23-32.

Temur, T. (2010). Dinleme Metinlerinden Önce Ve Sonra Sorulan Soruların Üniversite Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Beceri Düzeyine Etkisi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 29, 303 -319.

Türkyılmaz, M. (2010). Bir Ders Aracı Olarak Dinleme Metinlerinin Anlamaya Etkisi:"Eskici" Metni Örnekleminde Deneysel Bir Çalışma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XXIII (1), 207-220.

Usta, İ. (2012). Dört Temel Dil Becerisi ve Arapça Öğretimindeki Katkıları, *The Journal of Academic Social Science Studies (JASSS)*, 5(2), 317-326.

Yangın, B. *ve* Katrancı, M. (2013). Üstbiliş Stratejileri Öğretiminin Dinlediğini Anlama Becerisine ve Dinlemeye Yönelik Tutuma Etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11),733-771.

Yavuz, F. (2011). İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Dinleme Becerilerinde Kullandıkları Strateji Ve Taktikler. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 14(25), 288-299.

Yıldırım, F. ve Er O. (2013). Türkçe Dersi Öğretim Programı Dinleme/İzleme Alanı Amaç ve Kazanımlar Boyutunun Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi,* 2(2), 231-250.

Yıldırım, K., Yıldız, M., Ateş, S. ve Rasinski, T. (2010). İlköğretim Beşinci Sınıf Türk Öğrencilerin Metin Türlerine Göre Okuduğunu ve Dinlediğini Anlama Düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(3), 1855–1891.

Yıldırım, S. (2007). Yabancı Dil Kaygısı: Dinleme ve Konuşma*, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 9(3), 178-206.

Yoncalık, O. ve Çimen, Z. (2006). Beden Eğitimi ve Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Kişilerarası İletişimde Dinleme Becerisi Düzeyleri, *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 135-144.

3. Dinleme Becerisi Üzerine Yazılan Bildiriler

Yapılan tarama sonucunda dinleme becerisi ile ilgili 7 bildiriye rastlanılmıştır. Bu bildirilerin bir tanesi 2000 öncesi olup diğerleri 2001, 2002, 2003, 2004, 2006 ve 2010 yıllarında görülmektedir.

Akarçay, A. (2002). 'Dört Temel Beceriyi Geliştirme Yolları'. V. Dünyada Türkçe Öğrenimi Sempozyum Bildirileri, A.Ü. Basımevi, Ankara.

Canbulat, M. ve Çelenk, A. (2004). Almanya ve Türkiye İlköğretim Okullarının Anadil Öğretiminde Konuşma ve Dinleme Becerilerine Yaklaşımları. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda Sunulmuş Bildiri.

Cihangir, Z. (2001). Üniversite Öğrencilerine Verilen Etkin Dinleme Becerisi Eğitiminin Dinleme Becerisine Etkisi, VI. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, 5-7 Eylül, Ankara.

Doğan, Y. (2010). "Dinleme Becerisini Geliştirmede Etkinliklerden Yararlanma". I. Dünya Dili Türkçe Sempozyumu. Ankara 2010. (ss. 263-274).

Hengirmen, M. (1998). Dünya'da ve Türkiye'de Ana Dili Eğitimi Sempozyum Bildirileri. Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Öğretim Merkezi (11-13), Ankara.

Osman, E. ve Gürbüz B., (2006). Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı Işığında Dinleme Becerilerinin Geliştirilmesine ve Değerlendirilmesine Yönelik Bir Örnek. Eğitimde Çağdaş Yönelimler, III 'Yapılandırmacılık ve Eğitimi Yansımaları' Sempozyumu Bildiri Kitabı, Özel Tevfik Fikret Okulları, İzmir. (ss. 140-142).

Özbay, M. (2003). Türkçe Öğretiminde İhmal Edilmiş Bir Alan: Dinleme Eğitimi, Ankara Ticaret Odası Bildiriler, Ankara. (ss.93–104).

4. Dinleme Becerisi Üzerine Yazılan Yüksek Lisans Tezleri

Yapılan tarama sonucunda dinleme becerisi ile ilgili 73 yüksek lisans tezine rastlanılmıştır. 1996 ve 1997 yıllarında bu alanda herhangi bir tez çalışmasına rastlanılmazken 1995 ve 1999 yıllarında 1'er; 1998, 2004, 2005 ve 2006 yıllarında 2'şer; 2000, 2001, 2002 ve 2013 yıllarında 3'er; 2009'da 4; 2007 ve 2008 yılında 6; 2003'te 5; 2011'de 9; 2012'de 10 ve 2010'da 11 adet çalışma görülmektedir.

Ak, S. (2012). *Yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerin dinleme anlama becerilerini geliştirmeye yardım olarak sesletim farkındalık eğitimi.* Yüksek lisans tezi, Bilkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimi Anabilim Dalı, Ankara.

Akan, A. (2011). *Okul yöneticilerinin dinleme becerilerinin değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması, Eskişehir.

Akbal, T. (2010). *Bireysel farklılıklar ve üniversite düzeyindeki ileri İngilizce öğrencilerinin dinlediğini anlama stratejileri kullanımı arasındaki ilişki üzerine bir araştırma*. Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Çanakkale.

Akdemir, A. S. (2010). *Videonun dinleme becerisine ön örgütleyici olarak uygulanması*. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Akgül, G. (2010*). İlköğretim Türkçe (6, 7, 8 sınıflar) 2006 öğretim programında yer alan okuma, dinleme, konuşma, yazma öğrenme alanlarındaki kazanımların bütünsel beyin modeline göre analiz edilmesi, sınıflandırılması.* Yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Edebiyatı Bölümü, Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, Antakya.

Aras, B. (2004). *İlköğretimde dinleme anlama becerisinin geliştirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aydın, G. (2009). *Zihin haritalama tekniğinin dinleneni anlamaya etkisi*. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Bayrak, E. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama sürecinde kullandıkları zihinsel beceri.* Yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Eskişehir.

Birden, N. (2001). *Etkin dinleme sürecinde öğretmen ve yönetici algılamalarının karşılaştırılması*. Yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

Bulut, B. (2013). *Etkin dinleme eğitiminin dinlediğini anlama, okuduğunu anlama ve kelime hazinesi üzerine etkisi*. Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Aydın.

Buran, S. (2008). Bilgisayar destekli dil öğreniminin dinleme kavrama yetisi üzerine etkileri. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İngiliz Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Erzurum.

Cihangir, Z. (2000). *Üniversite öğrencilerine verilen etkin dinleme becerisi eğitiminin başkalarını dinleme becerisine etkisi*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Çaylı, C. (2012). *İkinci kademe Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitaplarındaki müstakil dinleme metinlerine yönelik öğretmen uygulamalarının değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi, Kayseri.

Çelebi, H. M. (2008). *İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin olay ve düşünce yazılarına göre dinleme becerilerinin değerlendirilmesi (Muğla örneği)*. Yüksek lisans tezi, Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı, Muğla.

Çelebi, M. (2007), *I. ve II. kademe öğrencilerinin olay ve düşünce yazılarına göre dinleme becerilerinin değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.

Çelikbaş, K. A. (2010). *Anlama/dinleme stratejilerinin kullanımı ile dinlediğini anlama düzeyi arasındaki ilişki.* Yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Van.

Çetin, Y. (2001). *Dinleme öncesi aktivitelerin Türk lise 1 öğrencilerinin dinleme becerileri üzerindeki etkileri.* Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Çoban, İ. (2013). *Orhun yazıtlarının dilin dört becerisi açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Erzurum.

Çuhadar, F. (2012). *Mesleki eğitim merkezlerindeki Türkçe derslerinde uygulanan sessiz okuma etkinliği ile sessiz okuma anında yapılan dinleme etkinliğinin öğrencilerin okuma becerisine etkisinin karşılaştırılması.* Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Konya.

Demirkol, T. (2009). *Türk üniversitelerindeki hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dilde dinlediğini anlama problemlerinin ve algısal öğrenme stillerinin araştırması*. Yüksek lisans tezi, İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Bölümü, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı, İngiliz Dili Eğitimi Bilim Dalı, Ankara.

Deniz, K. (2007). *İlköğretim ikinci kademede konuşma ve dinleme yoluyla öğrencileri ikna üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara.

Durmuş, N. (2013). *İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerinin geliştirilmesinde çocuk edebiyatı ürünlerinin etkisi*. Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Bursa.

Er, O. (2011). *İlköğretim sekizinci sınıf Türkçe dersi öğretim programı dinleme/izleme alanının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Adana.

Erdem, A. (2012). *Yapılandırmacı karma öğrenme ortamlarının dinleme ve konuşma becerilerine etkisi*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Ankara.

Erdoğan, E. O. (1995). *Blueprint-ıntermediate adlı ders kitabına bağlı olarak öğrencilerin dinleme becerilerinin geliştirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler enstitüsü, Ankara.

Erten, Ö. (2011). *Müzik dinleyerek okumanın okuduğunu anlama üzerindeki etkisi*. Yüksek lisans tezi, Abant izzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Güzel Sanatlar Anabilim Dalı, Müzik Bilim Dalı, Bolu.

Felek, B. H. (2010). *İngilizce altyazı kullanımının İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dinleme anlama becerisine etkileri: orta düzey İngilizce hazırlık sınıfı öğrencileriyle bir çalışma*. Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, Eskişehir.

Fidan, M. (2012). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin türkçe dersinde kullandıkları dinleme stratejilerinin değerlendirilmesi.* Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, Kayseri.

Gerçek, F. (2000). *İngilizce hazırlık okulundaki dinleme becerisi derslerinin dinleme-anlama stratejileri kullanım sıklığı üzerindeki etkisi*. Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Gün, S. (2012). *Yabancı dil öğrenme ortamında belirli dinleme strateji ve tekniklerinin kullanılmasının dinleme becerilerinin gelişimi üzerine etkileri*. Yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Muğla.

Güreş, G. (2008). *Kubaşık okuma yazma dinleme ve konuşma tekniğinin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve İngilizce dersine ilişkin tutumlarına etkisi*. Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretimi Dalı, Aydın.

Gürses, P. (2009). *Çubuk imam hatip lisesi 9. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerini geliştirme*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı, İngiliz Dili Bilim Dalı, Ankara.

Güzel, G. (2007). *Fen ve teknoloji dersinde truesdalenin tüm vücut ile dinleme yönteminin akademik başarı ve hatırda tutma üzerindeki etkisi*. Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Denizli.

Irgatoğlu, A. (2010). *Yabancı dil dinleme becerisi ediniminin gelişmesi için bağlamsal kaynak olarak resimlerin kullanımının etkileri*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Bölümü, Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, İngilizce Öğretmenliği Bilim dalı, Ankara.

İnceçay, V. (2012). *İçerik sunu modlarının yabancı dil dinleme kavrayışı üzerindeki etkileri: çoklu öğrenme ortamı teorisi perspektifi*. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı, İstanbul.

İpek, H.(1998). *Okuma derslerinde okuma öncesinde "dinleme anlama"nın kullanılması*. Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

İrgin, P. (2011). *İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Türk öğrencilerinin kullandığı dinleme stratejileri: dinleme stratejileri envanteri'nin geliştirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı, İngiliz Dili Eğitimi Bilim Dalı, Mersin.

İzin, N. (2005). *Dil becerilerinin gelişiminde özgüven*. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara.

Kaplan, H. (2004). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerileri üzerine bir araştırma*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karabay, A. (2005). *Kubaşık öğrenme etkinliklerinin ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde öğrencilerin dinleme ve konuşma becerileri üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Adana.

Karakaya, D. (2011). *İngilizce öğretmenlerinin yabancı dil dinleme ve konuşma kaygı seviyesi ve bu becerileri öğretme yeterlilikleri*. Yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.

Katrancı, M. (2012). *Üstbiliş stratejileri öğretiminin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik tutuma etkisi*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Ankara.

Kaya, M. F. (2012). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerinin web tabanlı bir sistem yardımıyla ölçülmesi*. Yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Eskişehir.

Kaygas, N. (2002). *Üniversite son sınıf öğrencilerinin okuma ve dinleme sonucu anladıklarını yazılı anlatma becerileri*. Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

Kılıç, M. (2007). *Yabancı dilde dinleme kaygısı'nın metin türü ve öğrenen değişkenleri ile bağlantılı olarak kaynak ve ilişkileri: Gaziantep Üniversitesi'nde bir örnek-olay incelemesi*. Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Gaziantep.

Kırbaş, A. (2010). *İşbirlikli öğrenme yönteminin ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerini geliştirmesine etkisi*. Yüksek lisans tezi, Atatürk üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Erzurum.

Kocaadam, D. (2011). *Not alarak dinleme eğitiminin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi üzerindeki etkisi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.

Koç, N. (2003). *Dinleme becerilerini kazandırma yöntemlerinin uygulanması*. Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

Köklü, S. (2003). *Türkçe öğretiminde 7. ve 8. sınıf öğrencilerine dinlediğini anlama davranışının kazandırılmasına dramatizasyonun etkisi*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kurt, B. (2008). *Çocuk edebiyatı ürünlerinin temel dil becerisi olarak dinlemenin gelişimine etkisi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kuşcu, H. (2010). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin dinleme, konuşma, okuma ve yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde Türkçe öğretmeninin rolü (Çekmeköy ilçesi örneği)*. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, İstanbul.

Küfeli, K.C. (2008). *İlköğretim okullarında Almancanın yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarında dinleme yoluyla öğretme amacıyla verilen hikâyeler üzerine bir çalışma*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, Alman Dili Eğitimi Bilim Dalı, İstanbul.

Melanlıoğlu, D. (2011). *Üstbilişsel strateji eğitiminin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisine etkisi.* Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Nazlı, S. (2012). *Yabancı dil olarak İngilizce okuma anlamada sessiz okuma ve okurken dinleme tekniklerinin karşılaştırılması: 8.sınıf Türk öğrencileriyle bir çalışma*. Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Eskişehir.

Odacı, T. (2006). *Açık dinleme anlama stratejileri eğitiminin strateji kullanımı ve dinleme anlama düzeyi üzerindeki etkisi*. Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Eskişehir.

Özdoğan, D. Ş. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin konuşma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesi: - uygulamalı bir çalışma*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, İngiliz Dili Eğitimi Bilim Dalı, İstanbul.

Özgen, M. (2008). *İngilizce öğretiminde özgün altyazılı video'nun dinleme algılama materyali olarak kullanımı*. Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, İngilizce Öğretmenliği Bilim Dalı, Konya.

Özmaden, A. (2002). *Bir İngilizce öğretim elemanının dinleme becerisi dersindeki pedagojik sistemi*. Yüksek lisans tezi, İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Sağlam, S. (2003). *Anadolu Üniversitesi'ndeki öğretim elemanlarının yabancı dil hazırlık eğitimi sonrası öğrencilerin alan derslerindeki İngilizce konuşma ve dinleme becerilerine yönelik algılamaları*. Yüksek lisans tezi, İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Taşcı, F. (2011). *Anadolu liseleri İngilizce derslerinde konuşma ve dinleme becerilerinin kazandırılmasına yönelik etkinliklerde karşılaşılan istenmeyen öğrenci davranışlarının incelenmesi: öğretmen ve öğrenci algıları(Kayseri ili örneği)*. Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Kayseri.

Topaloğlu, Ç. (2006). *Bolu ili merkez ilçesinde sosyoekonomik yönden farklı düzeylerde bulunan 8. sınıf öğrencilerinin dil becerilerini kazanma düzeyi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Bölümü, Bolu.

Tuzcu, E. D. (2011). *Yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce öğretiminde temel düzey dinleme-anlama etkinliklerinin karşılaştırılması*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Bilim Dalı, İstanbul.

Uzakgören, S. (2003). *İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen orta doğu teknik üniversitesi öğrencilerinin dinleme stratejileri üzerine eğitimi*. Yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Uzun, İ.(1998). *Dinleme derslerinin İngilizce dil ediniminde öğrenci stratejilerine etkisi*. Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Yaman, B. (1999). *Birleştirilmiş kubaşık okuma ve yazma tekniğinin temel eğitim beşinci sınıf öğrencilerinin türkçe dersinde okuduğunu ve dinlediğini anlamaya yönelik akademik başarıları ile Türkçe dersine ilişkin tutumları üzerindeki etkisi*. Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Yaşlı, A.(2001). *Öğrenmede empatik dinleme ve öğrenme güdülenmesine etkisi*. Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Yeşilbursa, A. A. (2002). *Üniversite düzeyinde yabancı dili İngilizce olan öğrencilerin dinleme becerileri için birleşik metakognitif starteji eğitimi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.

Yazkan, M. (2000). *İlköğretim okullarının 1. kademesinde dinlediğini anlama davranışının kazandırılmasına dramatizasyonun etkisi*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, İstanbul.

Yıldırım, H. (2007). *İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin dinleme becerileri üzerine uygulamalı bir araştırma*. Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Bolu.

Yılmaz, İ. (2007). *Türkçe öğretiminde dinleme becerisini geliştirmeye yönelik önerilen etkinliklerin değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

Yorulmaz, M. (2009). *Göreve dayalı öğretim yönteminin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dinleme becerisinde kullanılmasının avantajları*. Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yabancı Diller Anabilim Dalı, İngiliz Dili Eğitimi Bilim Dalı, Edirne.

Yükselci, S. (2003). *Öğretmenlerin dinleme stratejileri hakkındaki uygulamaları ve görüşleri İngilizce dinleme derslerinde ortaya çıkabilecek olası güçlüklere ilişkin görüşleri*. Yüksek lisans tezi, İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Zengin, B. S.(2010). *Çocuk kitaplarının dinleme becerisini geliştirme aracı olarak kullanılması*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

5. Dinleme Becerisi Üzerine Yazılan Doktora Tezleri

Yapılan tarama sonucunda dinleme becerisi ile ilgili 14 doktora tezine rastlanılmıştır. 1995, 1996, 1999, 2000, 2001, 2002, 2003, 2006, 2008, 2009 ve 2013 yıllarında dinleme becerisiyle ilgili herhangi bir doktora tez çalışmasına rastlanmamıştır. 1997, 1998, 2004 ve 2010 yıllarında 1'er; 2005 ve 2011'de 2'şer; 2007 ve 2012'de ise 3'er doktora tezi görülmektedir.

Aytan, T. (2011). *Aktif öğrenme tekniklerinin dinleme becerisi üzerindeki etkileri.* Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, Konya.

Barın, M. (1997). *Dinleme-konuşma becerilerinin önemi, dil öğretimine katkıları ve Atatürk üniversitesi İngiliz dili bölümlerinde uygulanışı*. Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İngiliz Dili ve Edebiyatı, Erzurum.

Deniz, K. (2007). *İlköğretim ikinci kademede konuşma ve dinleme yoluyla öğrencileri ikna üzerine bir araştırma.* Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Doğan, Y. (2007). *İlköğretim ikinci kademede dil becerisi olarak dinlemeyi geliştirme çalışmaları.* Yayınlanmamış Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Erdem, A. (2012). *Yapılandırmacı karma öğrenme ortamlarının dinleme ve konuşma becerilerine etkisi.* Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Ankara.

Erdir, Ü. E. (2005). *Kara harp okulu ikinci sınıf öğrencilerine "çoklu zeka kuramı" çerçevesinde okuma ve dinleme becerilerini geliştirmek için sözcük öğretilmesi*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalı, Ankara.

Gedik, M. (2012). *Ortaokul ikinci sınıf öğrencilerinin temel dil becerilerinin geliştirilmesinde eğitsel oyunların başarı ve kalıcılığa etkileri*. Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, Erzurum.

Güven, Z. Z. (2007). *Öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin öğrencilerin dinleme becerisi erişileri, ingilizce dersine yönelik tutumları ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi*. Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Konya.

Katrancı, M. (2012). *Üstbiliş stratejileri öğretiminin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik tutuma etkisi. Doktora tezi,* Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Ankara.

Kırbaş, A. (2010). *İşbirlikli öğrenme yönteminin ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerini geliştirmesine etkisi.* Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Erzurum.

Melanlıoğlu, D. (2011). *Üstbiliş strateji eğitiminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisi. Doktora tezi,* Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.

Onan, B. (2005). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe öğretiminde dil yapılarının anlama becerilerini (okuma/dinleme) geliştirmedeki rolü*. Yayımlanmamış Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yangın, B. (1998). *Dinlediğini anlama becerisini geliştirmede elves yönteminin etkisi*. Yayımlanmamış Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yavuz, F. (2004). *İngilizce yabancı dil öğrencilerinin dinleme becerilerinde kullandığı taktik ve stratejiler*. Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Kitaplarla ilgili bulgular incelendiğinde dinleme becerisi ile ilgili 17 kitaba rastlanılmıştır. Bu kitapların iki tanesi hariç geri kalanı 2000 yılı sonrasında yayımlanmıştır. Buradan da dinleme becerisi ile ilgili kitap çalışmalarının 2000 sonrasında hız kazandığı yorumu yapılabilir.

Makalelerle ilgili bulgular incelendiğinde dinleme becerisi ile ilgili 59 makaleye rastlanılmıştır. 1995, 1996, 1997, 1998, 2000 yıllarında bu alanda hiç makale bulunmazken 2009, 2010 ve 2011'de ise 8'er makale 2013 yılında ise 12 makale yazılmıştır. Buradan dinlemeye verilen önemin yıllar geçtikçe arttığı yorumu yapılabilir.

Bildiriler ile ilgili bulgular incelendiğinde dinleme becerisi ile ilgili 7 bildiriye rastlanılmıştır. Bildirilerin sayıca azlığı bildirilerin daha sonra makale halinde basılması yahut bildiri kitaplarının sadece sempozyum katılımcılarına verilmesinden dolayı ulaşımının zorluğu olarak yorumlanabilir.

Yüksek Lisans tezleri ile ilgili bulgular incelendiğinde dinleme becerisi ile ilgili 73 yüksek lisans tezine rastlanılmıştır. 1996 ve 1997 yıllarında bu alanda herhangi bir tez çalışmasına rastlanılmazken 2007'den 2012'ye

genellikle artış gözlemlenmektedir. Hatta 2010 yılı dinleme ile ilgili en fazla çalışma yapılan yıl olmuştur. Buradan yıllar geçtikçe dinleme becerisi ile ilgili gelişmelerle birlikte çalışılan yüksek lisans tezlerinde de artış gözlemlenmektedir yorumu yapılabilir.

Doktora tezleri ile ilgili bulgular incelendiğinde dinleme becerisi ile ilgili 14 doktora tezine rastlanılmıştır. Bu alanda yapılan doktora tezlerinin azlığı dikkat çekici bir durumdadır.

Yukarıda yorumlanan veriler dikkate alındığında yıllara göre dinleme becerisinde bir artış gözlense de Özbay ve Melanlıoğlu'nun (2012) da çalışmalarına paralel olarak Türkiye'de dinleme becerisinin ve bu alanda yapılan çalışmaların ihmal edildiği sonucuna ulaşılabilir.

Ülkemizde dil becerileri arasında bulunan dinleme becerisi; konuşma, okuma ve yazma becerilerinden ayrı düşünülemeyecek bir beceri alanıdır. 1968 yılındaki programla bu becerinin, Türkçe eğitim ve öğretimi içinde düşünüldüğü; dinlemenin öneminin kısmen anlaşılmasına rağmen diğer beceriler göz önüne alındığında arka planda kaldığı görülmektedir. Bununla birlikte yıllar geçtikçe özellikle 2005 Türkçe Programı ile dinleme becerisine eğitim sistemimizde gereken önemin verilmeye başlanması olumlu bir gelişme olarak görülmektedir.

Bütün bu gelişmeler dikkate alındığında dinleme becerisi yazılan kitap, makale, bildiri, yüksek lisans tezi, doktora tezi gibi çalışmalarda kendini göstermeye başlamışsa da istenilen seviyeye ulaşılamamıştır. Sayılan alanlarda son 20 yılda toplamda 160 çalışma yapılmıştır. Bu sayının dinleme becerisi gibi önemli bir alanda 20 yıl için yeterli olmadığı düşünülmektedir.

Bu çalışmadan sonra araştırmacılara dört temel dil becerisi ile ilgili kaynakların düzenli bir şekilde sunulması ve alandaki eksikliklerin belirlenmesi için dört temel dil becerisinin diğer alanlarının da kaynakça çalışmalarının yapılması önerilmektedir.

Not: Bu çalışma 24-26 Nisan 2014 tarihlerinde Antalya'da 21 Ülkenin katılımıyla düzenlenen 5th International Conference on New Trends in Education and Their Implications – ICONTE' de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Ergin, A. (2008). *Eğitimde Etkili İletişim*, 4. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.

Ergin, M. (1989). *Türk Dil Bilgisi*, Bayrak Basım/Yayın/Tanıtım, İstanbul.

Güneş, F. (2013). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*, 1. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, 24.Baskı, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

MEB (2009). *İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

MEB (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Melanlıoğlu, D. (2012). Dinleme Becerisine Yönelik Ölçme Değerlendirme Çalışmalarında Üstbiliş Stratejilerinin Kullanımı 7(1):1583-1595

Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2012). Türkçe Öğretim Programlarının Dinleme Becerisi Bakımından Değerlendirilmesi, *Turkish Studies*, 7(1), 87-97.

Özbay, M. (2006). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.

Özbay, M. (2005). *Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme.* Ankara: *Eğitimi*, Akçağ Basım Yayım Pazarlama A.Ş.

TDK**,** (2005). *Türkçe Sözlük*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2014 Cilt:3 Sayı:2 Makale No: 24 ISSN: 2146-9199

ORTAÖĞRETİM BRANŞ ÖĞRETMENLERİNİN YÖNETİCİLERLE OLAN İLİŞKİLERİNDEN KAYNAKLANAN STRES

Doç. Dr. İlhan Günbayı
Akdeniz Üniversitesi
Antalya

igunbayi@akdeniz.edu.tr
Asiye Tokel
Akdeniz Üniversitesi
Antalya

asiyetokel@hotmail.com
Tayfun Yörük
Akdeniz Üniversitesi
Antalya

t.yoruk@gmail.com
Serdar Özçetin
Akdeniz üniversitesi
Antalya

serdarozcetin@gmail.com

Özet

Bu çalışma, ortaöğretimde çalışan branş öğretmenlerinin yöneticilerle olan resmi ve resmi olmayan ilişkilerinden kaynaklanan stres yapıcılara ilişkin derinlemesine bir bakış açısı sağlar.

Araştırmanın amacı, ortaöğretimde çalışan branş öğretmenlerinin yöneticilerle resmi ve resmi olmayan ilişkilerinden kaynaklanan stres yapıcıları, bu stres yapıcılarla başa çıkma ile ilgili görüşlerini tespit etmek ve anlamaktır.

Araştırmada nitel araştırmada kullanılan amaçlı örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örneklem tekniği kullanılmıştır. Antalya ili merkez ortaokullarından birinde çalışmakta olan 45 branş öğretmeninden gönüllü olan 11 branş öğretmeni örneklem olarak seçilmiştir. Örneklem seçilirken her branştan bir öğretmen olmasına dikkat edilmiştir.

Bu çalışma olgubilim desenli nitel bir araştırmadır. Araştırma verileri Aralık 2013-Şubat 2014 boyunca toplanmıştır. Araştırmanın veri toplama tekniği bireysel görüşmedir. Görüşmeler yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yapılmıştır. 45-60 dakikalık görüşmeler kaydedilip, kategorilere ayrılmıştır.
Araştırma sonuçları, ortaöğretim branş öğretmenlerinin yöneticilerle olan resmi ve resmi olmayan ilişkilerinden kaynaklı stres yapıcıları, stres yapıcıların olumlu olumsuz etkilerini, bu stres yapıcılarla başa çıkma ile ilgili bulguları içermektedir.

Anahtar Sözcükler: stres yapıcılar, yönetim, resmi ve resmi olmayan ilişkiler, branş öğretmeni, ortaöğretim.

SECONDARY SCHOOL BRANCH TEACHER'S STRESS ORIGINATING FROM RELATIONSHIPS WITH THEIR PRINCIPALS

Abstract

The research purpose is to determine and understand the secondary schools teachers' opinions on stressors originating from formal and informal relationship with the school principal and on coping with these stressors.

A non-probability sampling was used in this study. 11 out of 45 branch teachers who are volunteers to participate in the research and working for a secondary school located in the city centre of Antalya were chosen as the sample. While choosing the sample, selecting one teacher from each branch was one of the considerations.

A qualitative approach was selected for this study. Semi-structured interviews were used. Data were collected from December, 2013 through February, 2014. Interviews lasting 45-60 minutes were recorded and then classified.

The results of the study includes information about what stressors originating from secondary school teacher-manager formal and informal relations in a school setting are, positive and negative effects of stressors and coping with stressors.

Key Words: Stressors, management, formal and informal relation, branch teacher, secondary school.

GİRİŞ

Terim olarak uzun yıllardır kullanılan stres kelimesinin ne anlama geldiği konusunda çok çeşitli ifadeler kullanılmıştır. Köken olarak Latincede "estrica", Fransızcada "estrece" sözcüklerine dayanan terim 17. yüzyılda bela, felaket anlamlarında kullanılırken 18. yüzyıldan sonra kullanıldığı bağlamda değişiklik olmuş ve nesneleri, kişiyi ve ruhsal yapıyı tarif etmek için kullanılmıştır.

Stres, nesne veya kişinin zor ve baskı gibi kuvvetlerin etkisiyle yapısında meydana gelmesi muhtemel bozulmaya karşı bir dayanıklılık olarak tarif edilebileceği gibi (Baltaş ve Baltaş, 1993:292) sadece insanlara yönelik olarak da kullanılabilir. İnsanların huzuru ve sağlığı için olumsuz bir duruma ya da olaylara gösterilen, belirgin olmayan psikolojik ve fizyolojik tepkileri ifade eden stres, 20. yüzyıla gelindiğinde insanların yaşam biçimi ve standartlarına bağlı olarak giderek yaygın bir hal almıştır. (Erdoğan, Ünsar, Süt, 2009:448).Bilim dünyasına "Savaş ya da kaç" kuramını kazandıran Cannon stresi, canlıların değişikliklere karşı var olan dengesini (homeostasis) koruyamaması durumu olarak ifade etmiştir(Greenberg, 2004:16, Lazarus ve Folkman, 1984:2). Budak'a (2005) göre stres, insanların,dış çevreden veya içeriden gelen ve duygusal, bilişsel, sosyal işleyiş bağlamındaki dengesini bozmaya çalışan ve kişiyi bu dengeyi korumaya veya bozulan dengeyi yeniden kurmak için yeni davranışlara iten gerçek veya algılanan uyarıcılara verdiği fiziksel- ruhsal- bilişsel tepkilerdir. Yapılan tanımları toparlamak gerekirse, stresle ilgili olarak aşağıdakiler söylenebilir:

Stres, kişi ve çevrenin etkisi ile oluşur, stres, kişiyi aşırı motive ederek harekete geçirir, streste tehlike söz konusudur ve bu tehlikenin önemi algılanmalıdır, stres, organizmanın tümünü etkiler ve çoğu kez kontrol edilemez (Türe, 2013:33).

Yoğun bir şekilde yaşandığı durumlarda stresin kişinin başta sağlığına, aile yaşantısına, iş yaşantısına olmak üzere yaşamının birçok alanına zarar veren belirtileri ortaya çıkar. Bu belirtiler birbirleriyle ilişkili olabileceği gibi birbirlerinin nedenleri veya sonuçları da olabilmektedir. Kişiden kişiye farklılıklar da gösterebilen bu belirtileri altı başlık altında toplamak mümkündür; ruhsal belirtiler, davranışsal belirtiler, duygusal belirtiler, zihinsel belirtiler, fiziksel belirtiler, sosyal belirtiler (Şengün, 2012:42).

Strese çok çeşitli etmenler sebep olur, bu etmenleri kesin sebeplerle sınırlamamak gerekir. Çağdaş yaşamdaki değişmeler, teknolojik gelişmeler gibi hayatımıza giren yenilikler ve değişimler birey üzerinde farklı düzeylerde strese neden olmaktadır (Güler, 2013:16). Bireyde stres oluşumuna birincil etkisi olan sebeplere stres kaynakları veya stresör denmektedir (Arat, 2010:136). Stresörler çoğunlukla işin kendisinden ya da ortamından, bireyin kendinden veya çalışanın işe karşı tutumlarından, davranışlarından kaynaklanmaktadır (Schermerhorn, 1996: 402). Diğer bir tanıma göre, stres yapıcılar (stresörler),iş stresinin kaynakları arasında gösterilen bireysel, örgütsel, fiziksel ve çevresel faktörler olup stresi oluşturan kaynaklardır(Özer, 2011: 403). Pehlivan (1995) bu stres kaynaklarını üç başlık altında toplamıştır. Bunlar, bireyin kendisi ile ilgili stres kaynakları, bireyin iş çevresinin yarattığı (örgütsel) stres kaynakları, bireyin yaşadığı genel çevre ortamının oluşturduğu stres kaynakları (Güçlü, 2001:96).

Bireyler sahip olduğu kişilik özelliklerine göre A tipi, B tipi ve karma tip (C) kişilik olmak üzere üç gruba ayrılmaktadır. Bireysel farklılıkların temel nedeni bireylerin bahsedilen bu farklı tip kişiliklere sahip olmasıdır. Ayrıca bu farklılıklar bireylerin yaşadığı stresin nedenlerinin de kişiden kişiye değişiklik göstermesine sebebiyet verir. (Şengün, 2012:46).

Çevrede oluşan sorunlar ve çevresel faktörler birey ve toplumların stres sorununu yaşamasına neden oluşturur (Ceyhan, 2012:116).Başaran'a göre (1982) toplumsal çevrenin iş görenden istediği eylem ve işlemler, iş görenlerle ilgili diğer bireylerin beklentileriyle şekillenir. Birey üzerinde toplumsal bir baskı vardır. Bu baskı, yasal yollarla olabileceği gibi, gelenek ve göreneklerle de olabilir. Günümüzde bireyin yaşantısı iş, aile ve sosyal çevre arasında sürmekte, çoğu zaman iş hayatını, iş dışı yaşantısı etkilemek veya tersi durum söz konusu olmaktadır. Sorumluluk seviyesinde belirli bir seviyeye ulaşan kimseler için iş ve aile yaşantısını dengelemek, her iki yaşantının sorunsuz bir biçimde yürütülmesini sağlamak bir zorunluluk haline gelmektedir. İşte bu zorunluluk da kişi üzerinde strese neden olmaktadır (Güçlü, 2001:100-101).

İş stresi diye de bilenen iş çevresinin yarattığı stres, işe ilişkin faktörlerin etkisiyle işgörenin normal işlevlerinin dışında meydana gelen psikolojik veya fizyolojik davranışlarını değiştiren, psikolojik bir durumdur (Çam ve Çakır, 2008:22). Örgütsel stres kaynakları; örgütsel stres faktörleri ve iş yerindeki role ilişkin stres faktörleri olarak iki değişik başlık altında incelenmektedir (Barlı, 2010:269). Örgüt amaçları doğrultusunda yapılması gerçekleştirilmesi gereken görevleri, yüksek kapasite ve belirli bir ustalık seviyesinde yapan işgörenin verimli çalıştığı söylenebilir. Bu verimde çalışan bir iş görenin bireysel amaçları açısından da yaptığı iş ile uygun bir ücret alması ve bireysel olarak belirlediği baskının iş görenin mutluluk sınırlarını aşmaması da bireyin verimli çalışmasına etki eden önemli bir faktör olacaktır (Aslantaş, 2001:25). Bu noktada, yani, örgütün amaçları ile bireyin amaçları tutarsızlık gösterdiğinde iş gören üzerinde stres oluşmaktadır.

İşe ilişkin stres yaratan faktörler arasında çalışma ortamındaki ilişkileri saymak mümkündür. "İşyerinde üstlerle, astlarla ya da meslektaşlarla olan ilişkiler çalışanın verimliliğini arttırabileceği gibi, onları olumsuz stres altına sokarak çeşitli fiziksel ve psikolojik rahatsızlıklara maruz kalmasına sebep olabilmektedir. Meslektaşlarla oluşan stresin kaynağı sadece rekabet ve yarışma değildir, aynı zamanda bu kişilerin birlikte sorunlarını paylaşmamaları, birbirlerine kendilerini güçlü göstermeye çalışmaları, kendilerini anlayabilecek kişilerden yoksun olmaları da önemli stres kaynağıdır" (Stora, 1992:25). Bu sebeple çalışan gerek iş ortamındaki diğer arkadaşlarıyla ve gerekse üstleri ile iyi ilişkiler kurmalı, rekabete dayalı bir yarış ortamından ve bunun sonucu olarak kişileri olumsuz durumlara iten yıpranmadan olabildiğince sakınmalıdır (Güler, 2013:25).

Çalışma ortamında iş görenler arasındaki olumlu ya da olumsuz bağlar bireylerin psikolojisini yakından ilgilendiren bir faktördür. İlişkilerin olumlu veya olumsuz oluşu kişileri stres altına sokabildiği gibi bireyin işin kendisine ve işyerine olan tutumunda değişiklik göstermesine neden olabilmektedir. "Bireyin iş yerindeki ilişkileri üst, ast ve iş arkadaşlarıyla olmak üzere üçe ayrılır. Bu ilişkiler karşılıklı güven ve anlayışa dayalı olmalıdır. Aksi halde, bireyde tedirginlik yaratabilir" (Şenyüz, 1999:17).

İş görenler üstlerinden yaptıkları işin karşılığında takdir edilmeyi beklerken iş arkadaşları ile olan ilişkilerinin de olumlu olmasını ister. Uyumsuzluğun hâkim olduğu ilişkilerden oluşan bir çalışma ortamında sıkıcılık, monotonluk ve çekilmezlik kaçınılmaz olacaktır. "Bunların içindeki temel beşeri ihtiyaçlardan biri olan takdir edilme ihtiyacı, diğer kişilerden alınan basit mesajlar olup, birey olarak varlığımızı kanıtlamaktadır" (Işıkhan,

1999:48) Ayrıca, üstler tarafından verilen ceza ve uyarılar kişiyi strese sokabilir. Üstleri ile olan anlaşmazlıklarda kişi diğer arkadaşlarına göre kendini daha çok çalışmak zorunda hissedebilir, bu da kişi üzerinde stres yaratan etkendir. Üstlere karşı gösterilen saygının önemli bir göstergesi, üstünü önemseyip saygı ve sevgiyle birlikte oluşturulmuş olumlu davranış biçimidir. Aynı zamanda üstler de astlarını çalıştırma ve denetleme şekillerini dikkatlice yapmalıdır. Astlara verilen yetki ve sorumlulukların adaletli ve dengeli bir dağılımla yapılması gerekmektedir. Dikkat edilmeyen bu davranışlar örgütsel stres oluşumuna neden olacaktır.

Arikewuyo (2004) ve Chan'ın (2003) çalışmaları öğretmenlik mesleğinin yoğun şekilde stres yaşanan mesleklerden biri olduğunu göstermiştir. Stres öğretmenlerde mesleklerinden dolayı öfke, hayal kırıklığı, kaygı ve depresyon gibi olumsuz duyguların oluşmasına neden olur. Kalabalık sınıflar ve meslektaşlarla yaşanan olumsuz ilişkiler öğretmenlerin stres yaşamalarına neden olmaktadır. Dick ve Wagner (2001) öğretmenlerin okulda yaşadıkları stresin, fiziksel ya da psikolojik etkenlerden kaynaklanabileceğini belirtmişlerdir. Doğan (2008) öğretmenlerde stres oluşturan durumları, öğrencilerdeki motivasyon eksikliği, disiplin sağlama, zaman baskısı ve iş yükü, değişikliklerle başa çıkma, başkaları tarafından değerlendirilmek, meslektaşlarla uğraşmak,özsaygı ve statü, idare ve yönetim, rol çatışması ve belirsizlik, yetersiz çalışma koşulları şeklinde sıralamıştır (Özdemir, Sezgin, Kaya, Recepoğlu, 2011:410).

Yoğun stresli ortamlarda var olmak, bireyin varlığı için tehdit olduğundan ve birey çok uzun süre stresle yaşayamayacağından onunla baş etmek için çaba sarf eder. Stresle baş etmek, öncelikle beden ve ruh sağlığını korumak için önemlidir (Poyraz, 2009: 42). Kaynağına göre stresle baş etme yöntemleri değişiklik göstereceğinden örgütsel kaynaklı stresle baş etme yöntemlerine değinmek konumuza ışık tutması açısından daha yararlı olacaktır. Örgütsel stresle baş etme yöntemleri arasında ilk akla gelen destekçi bir örgütsel hava yaratmaktır. Birçok iş yerinde formal yapının etkileri yoğun şekilde hissedildiği için katı ve kişisel olmayan bir hava vardır. Merkeziyetçiliğin az olduğu, karar katılımın desteklendiği, ast üst ilişkilerinde iletişimin iyi olduğu bir yapının oluşturulması stresin oluşmasını engelleyebilir (Pehlivan, 2000:184). Toplumsal destek de örgütsel stresle başa çıkma yöntemleri arasında gösterilebilir. Sürekli ve ulaşılabilir bir aile ve dost çevresi içinde bulunmak hem bireye güven verecek hem de stres içeren bir durumla karşılaşıldığında daha etkili bir biçimde mücadele edebilme imkânı verecektir (Torun, 1997: 50). Bireyleri strese neden olan faktörler, stresin sonuçları, bu sonuçları azaltma yöntemleri hakkında bilgilendirme yoluyla onlara Stres Yönetimi Eğitimi vermek de örgütsel stresle başa çıkma yöntemleri arasında yer almaktadır. (Özkalp ve Kırel, 2010: 396).

Gerek stres kaynakları ve stresle başa çıkma yöntemleri üzerine ve gerekse öğretmenlerde oluşan stres durumları üzerine alan yazında birçok çalışma yapılmıştır. Ancak örgütsel kaynaklı bir stres durumu olan ast-üst ilişkilerinden kaynaklanan stres üzerine yapılan araştırmalar sınırlı sayıdadır. Bu çalışmada ortaöğretim branş öğretmenlerinin yöneticilerle olan ilişkilerinden kaynaklanan stres durumlarına yer verilmiş olup aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1) Okulda öğretmenlerin, yöneticilerle resmî olarak ne tür ilişkileri vardır?
2) Okulda öğretmenlerin, yöneticilerle olan resmî ilişkilerinden kaynaklanan stres yapıcılar nelerdir?
3) Öğretmenlerin yöneticilerle resmî olmayan ne tür ilişkileri vardır?
4) Öğretmenlerin, yöneticilerle olan resmî olmayan ilişkilerinden kaynaklanan stres yapıcılar nelerdir?
5) Öğretmenler yöneticilerle olan resmi ve resmi olmayan ilişkilerinden kaynaklı stresle nasıl başa çıkmaktadırlar?
6) Okul yöneticileriyle olan ilişkilerinizden kaynaklı stresi bir şeye benzetirseniz neye benzetirsiniz, niçin?

YÖNTEM

Bu çalışma olgu bilim desenli nitel bir araştırmadır. Nitel araştırmalar Yıldırım ve Şimşek (2006) tarafından "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 tanımlanmıştır. Durum araştırması sonuçları, neden ve sonuçların belirleyicisi olan gerçek bağlamda gözlemleyerek ortaya koyabilir. Bağlamlar, durumların etkileşiminin, insan ilişkilerinin ve diğer faktörlerin belirleyicisidir (Cohen, Manion and Morrison, 2007).

Araştırma verileri Aralık 2013-Şubat 2014 boyunca toplanmıştır. Araştırmanın veri toplama tekniği bireysel görüşmedir. Stewart ve Cash (1985) görüşmeyi "önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim süreci" olarak tanımlamıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Siedman (1991)'a göre, görüşme tekniğinin kullanılmasının temel amacı genellikle bir hipotezi test etmek değil; aksine diğer insanların deneyimlerini ve bu deneyimleri nasıl anlamlandırdıklarını anlamaya çalışmaktır. Bu nedenle odaklanılan nokta diğer insanların öyküleri, betimleri ve düşünceleridir, yani kişinin zihindeki kültürel kategorileridir (Türnüklü, 2000).

Görüşme, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, kavramsal çerçeve oluşturulduktan, alan yazın çalışması yapılıp, ön görüşmeler yapıldıktan sonra uzmanların da görüşleri alınarak hazırlanmıştır. 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, 2006:283). Formda; öğretmenler için kısa bir ön bilgi verildikten sonra, kişisel bilgiler yer almaktadır. Kişisel bilgilerden sonra yapılan ön görüşmeler sonucu ortaya çıkan şu sorular sorulmuştur:

Okulda öğretmenlerin, yöneticilerle resmî olarak ne tür ilişkileri vardır? Okulda öğretmenlerin, yöneticilerle olan resmî ilişkilerinden kaynaklanan stres yapıcılar nelerdir? Öğretmenlerin yöneticilerle resmî olmayan ne tür ilişkileri vardır? Öğretmenlerin, yöneticilerle olan resmî olmayan ilişkilerinden kaynaklanan stres yapıcılar nelerdir? Öğretmenler yöneticilerle olan resmi ve resmi olmayan ilişkilerinden kaynaklı stresle nasıl başa çıkmaktadırlar? Okul yöneticileriyle olan ilişkilerinizden kaynaklı stresi bir şeye benzetirseniz neye benzetirsiniz, niçin? Sorular görüşmenin akışına göre çeşitlenmiş, kişinin yanıtlarını açması sağlanmaya çalışılmıştır.

Araştırmada, analiz tekniklerinden içerik analizi uygulanmıştır. İçerik analizi içerisinde yer alan frekans analizi ile çözümlemeler yapılmıştır. Frekans analizi, en basit şekliyle öğelerin sayısal ve yüzdesel olarak görünme sıklığını ortaya koymaktır. Frekans analizi sonunda öğeler önem sırasına sokulur ve sıklığa dayalı bir sınıflama yapılır (Bilgin, 2006:18). Bu çalışmada da frekans ve yüzde analizi tekniği uygulanarak, görüşülen öğretmenlerin verdiği cevaplar sınıflandırılmaya çalışılmıştır. Öğretmenlerin verdiği cevaplar sıklığına göre, başlıklar altında bir sınıflama ve bu sınıflamaya bağlı olarak frekans sıklığı ve yüzdesi, tablolar verilerek ve katılımcılardan doğrudan alıntılarla desteklenerek analiz edilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmada nitel araştırmada kullanılan amaçlı örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örneklem tekniği kullanılmıştır. Antalya ili Kepez ilçesi merkez ortaokullarından birinde çalışmakta olan 45 branş öğretmeni araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. 45 branş öğretmeninden gönüllü olan 11 branş öğretmeni örneklem olarak seçilmiştir. Örneklem seçilirken her branştan bir öğretmen olmasına dikkat edilmiştir.

Tablo 1: Araştırmaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Veriler

Katılımcılar	Görevi	Branşı	Cinsiyeti	Çalışma Yılı	Kadrolu	Çalıştığı Kurum
A	Öğretmen	Türkçe	Bayan	10	Evet	Ortaokul
B	Öğretmen	İngilizce	Bayan	5	Evet	Ortaokul
C	Öğretmen	Fen ve Teknoloji	Bay	25	Evet	Ortaokul
D	Öğretmen	Beden Eğitimi	Bay	12	Evet	Ortaokul
E	Öğretmen	Matematik	Bayan	4	Evet	Ortaokul
F	Öğretmen	Sosyal Bilgiler	Bayan	5	Evet	Ortaokul
G	Öğretmen	Din Kült. ve Ahlak Bilgisi	Bayan	10	Evet	Ortaokul
H	Rehberlik ve Psikolojik Danışman	Rehberlik ve Psikolojik Danışma	Bayan	5	Evet	Ortaokul

I	Öğretmen	Teknoloji Tasarım	Bay	14	Evet	Ortaokul
J	Öğretmen	Müzik	Bayan	8	Evet	Ortaokul
K	Öğretmen	Bilgisayar	Bay	4	Evet	Ortaokul

BULGULAR

1. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 2'de ortaokul branş öğretmenlerinin yöneticilerle resmi hangi durumlarda ilişki içerisinde olduklarına ilişkin frekans ve % dağılımı görülmektedir.

Tablo 2: Resmî İlişki Türüne Ait Bulgular

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	f	%
Kurul	√	√	√	√	√	√	√		√	√	√	**10**	90,91
Problemli durumlar	√	√	√		√	√	√	√	√	√	√	**10**	90,91
Toplantı	√	√		√	√	√	√	√	√	√	√	**10**	90,91
Tören	√	√	√	√		√	√		√	√	√	**9**	81,82
Not işlemleri	√	√	√	√		√			√	√	√	**8**	72,73
İzin, Rapor işlemleri		√		√	√	√	√					**5**	45,45
Nöbet	√				√	√	√		√			**5**	45,45
Seminer			√			√			√		√	**4**	36,36
Gezi						√					√	**2**	18,18
Sınırlı		√		√								**2**	18,18
Yarışma	√									√		**2**	18,18

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yöneticilerle resmi hangi durumlarda iletişim içerisinde olduklarına ilişkin frekans analizi sonuçlarına göre:

Kurul, problemli durumlar ve toplantıların %90.91 ile ilk sırayı aldığı görülmektedir. Daha sonra %81.82 ile tören ve %72.73 ile not işlemleri yer almaktadır. İzin ve nöbet %45.45 ile dördüncü sıradadır. Seminer %36.36 oranındadır. Gezi, sınırlı olma ve yarışmalar da %18.18 oranı ile son sırada yer almaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yöneticilerle resmi ortamlarda ilişkilerine dair görüşleri aşağıda verilmiştir:

Yöneticilerle zümre toplantıları, öğretmenler kurulu, şube öğretmenler kurulu, izin-rapor ile ilgili işlemler, resmi kutlamalar, törenler, evrak-not işlemleri, dönem başı- dönem sonu işlemleri, problemli durumlar oluştuğu zamanlarda resmi ilişkiler kuruyorum (A1,1,2,3,4,5,6).

Yöneticilerle öğretmenler kurulu, şube öğretmenler kurulu, zümre öğretmenler kurulu, törenler, seminerler, okul ile ilgili evrak işlemleri, not işlemleri, problem durumlarında formal ilişkiler kuruyorum. İlişkilerimi kanunlar çerçevesinde şekillendiriyorum (C1,1,2,4,5,8).

Yöneticilerle törenler, evrak işlemleri, nöbet, izin, rapor işlemleri, kurullar, zümre toplantıları, geziler, not işlemleri, okul-aile birliği toplantıları, seminerler, problem oluşan durumlarda formal ilişkiler kuruyorum. İşimin gereğine uygun şekilde formal ilişkilerimi yürütüyorum (F1,1,2,3,4,5,6,7,8,9).

Yöneticilerle törenlerde, kurullarda, toplantılarda, yarışmalarda, sene başı-sene sonu işlemlerinde, nöbetlerde, not işlemlerinde, problemli durumlarda, koro çalışmalarında formal ilişki içerisinde oluyorum (J1,1,2,3,4,5,7,11).
Yöneticilerle törenler, evrak işlemleri, nöbet, izin, rapor işlemleri, kurullar, zümre toplantıları, geziler, not işlemleri, okul-aile birliği toplantıları, seminerler, problem oluşan durumlarda formal ilişkiler kuruyorum. İşimin gereğine uygun şekilde formal ilişkilerimi yürütüyorum (K1, 1,2,3,4,5,6,7,8,9,).

2. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 3'te ortaokul branş öğretmenlerinin yöneticilerle resmi ilişkilerinden kaynaklanan stres yapıcılara ilişkin frekans ve % dağılımı görülmektedir.

Tablo 3: Resmî İlişkilerden Kaynaklanan Stres Yapıcılara Ait Bulgular

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	f	%
Baskı	√	√	√	√	√	√	√		√	√		**9**	81,82
Kararlara dâhil edilmeme	√	√	√		√	√	√		√	√		**8**	72,73
Haksız yere eleştirilmek, suçlanmak	√	√	√	√	√	√				√		**7**	63,64
Resmi işlerin plansız ve uzun olması	√	√	√		√		√		√	√		**7**	63,64
Adaletsizlik	√	√	√		√		√		√			**6**	54,55
Çözümsüzlük		√		√	√	√	√			√		**6**	54,55
Fikirlerin önemsenmemesi				√	√	√	√			√		**5**	45,45
Aşırı iş yükü	√							√		√	√	**4**	36,36
Gereksiz işlerle uğraştırma	√	√					√				√	**4**	36,36
Resmi iletişim eksikliği	√	√			√				√			**4**	36,36
Yöneticilerde liderlik vasfının olmayışı	√	√	√						√			**4**	36,36
Öğretmenin yalnızlaştırılması	√					√				√		**3**	27,27
Sözel iletişim eksikliği	√						√		√			**3**	27,27
Dedikodu	√											**1**	9,09
Yöneticilerden çekinme ve kendini ifade edememe	√											**1**	9,09

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yöneticilerle resmi ilişkilerinden kaynaklanan stres yapıcılara ilişkin verilerin frekans analizi sonuçlarına göre:

Baskı %81.82 ile ilk sırayı almaktadır. Karalara dahil edilme %72.73 oranı ile ikinci sırada, haksız yere eleştirilmek, suçlanmak ve resmi işlerin plansız ve uzun olmasının da %63.63 ile üçüncü sırada yer aldığı görülmektedir. Daha sonra %54.55 ile adaletsizlik ve çözümsüzlük yer almaktadır. Fikirlerin önemsenmemesi %45.45 oranındadır. Aşırı iş yükü, gereksiz işlerle uğraştırma, resmi iletişim eksikliği, yöneticilerde liderlik vasfının olmayışı %36.36 oranındadır. Öğretmenlerin yalnızlaştırılması ve sözel iletişim eksikliğinin %27.27 oranında olduğu görülmektedir. %9.09 ile son sırada dedikodu, yöneticilerden çekinme ve kendini ifade edememe yer almaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yöneticilerle resmi ilişkilerinden kaynaklanan stres yapıcılara ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

Yöneticiler formal işlerinde okulun çıkarlarından çok kendi özel çıkarlarını ön plana çıkararak okulu yönetmeye çalışıyorlar. (örneğin okul öğrenci kayıtlarında adrese dayalı değil de çıkara dayalı kayıtlar yapılıyor.) çıkar

ilişkileri çerçevesinde öğretmen ve formal kurallar ikinci plana atılıyor. Bu öncelikli alınan öğrencilerin notları ile ilgili de öğretmene sürekli yüksek tutmaları için baskı yapılıyor (A2,1).

Not ile ilgili sürekli yüksek tutulmasının istenmesini üzerimde bir baskı olarak görüyorum ve bu durum ben de çok fazla strese sebep oluyor (J2,1).

Toplantılarda dile getirdiğim fikirlerin dikkate alınmaması ve sözümün kesilip susturulmaya çalışılamam, toplantılarda sürekli yöneticilerin konuşması beni rahatsız ediyor (G2,2).

İnternet ve ya e-okuldaki aksaklıklar yüzünden işlemlerin aksaması benim suçummuş gibi görülerek rahatsız edici konuşmalara maruz bırakılmam beni rahatsız ediyor (F2,3).

Törenlerin uzun sürmesi, koordinasyon eksikliği, zamana uyulmayış strese sebep oluyor (C2,4).

Başarısız öğrencilerin başarılıymış gibi gösterilmesinin istenmesi eğitimin objektifliğini ortadan kaldırıyor. Ayrıca benim adalet anlayışıma da ters düşüyor. Bu da beni rahatsız ediyor. Notlar sürekli yüksek tutulsun, başarısız öğrenci varsa bile bu kağıt üzerinde görülmesin, notu yüksek olsun diye baskı yapılıyor. Not ortalaması yüksek olan öğretmenler, örnek öğretmen olarak gösteriliyor ve başarı belgeleri veriliyor. Bu öğretmenin objektif not vermesini engelliyor. Bu da çıktı ile ilgili sonuçların netliğini engelliyor (B2,5).

3. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 4'te ortaokul branş öğretmenlerinin yöneticilerle resmi olmayan hangi durumlarda ilişki içerisinde olduklarına ilişkin frekans ve %dağılımı görülmektedir.

Tablo 4: Resmî Olmayan İlişki Türlerine Ait Bulgular

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	f	%
Kısıtlı iletişim	√	√	√	√	√	√	√			√	√	**9**	81,82
Sohbet			√			√	√	√	√			**5**	45,45
Ev ziyareti			√						√			**2**	18,18
Piknik			√									**1**	9,09

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yöneticilerle resmi olmayan hangi durumlarda ilişki içerisinde olduklarına ilişkin verilerin frekans analizi sonuçlarına göre:

Kısıtlı iletişim %81.82 ile birinci sırada, sohbet %45.45 oranı ile ikinci sırada, ev ziyareti %18.18 oranı ile üçüncü sırada yer almaktadır. Son sırada ise %9.09 oranı ile piknik yer almaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yöneticilerle resmi olmayan hangi durumlarda ilişki içerisinde olduklarına ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

Çok kısıtlı. İnformal ilişki kurmamaya da arada olumsuzluklar yaşanmasın (yüz-göz olmama) diye özellikle dikkat ediyorum. Okulun bütün işini öğretmenler yapmasına rağmen ne zaman yöneticilerle birkaç kelime konuşsam hep meşgul ve yorgun olduklarını söylüyorlar bu yüzden de ilişkilerimi kısıtlı tutuyorum (A3,1).
İnformal ilişkilerimin çok üst düzeyde olmasını istemiyorum. İnformal ilişkilerimin sınırlı düzeyde olması taraftarıyım (B3,1).

Bazen yöneticiler öğretmenler odasına gelirlerse bazen günlük olaylarla ilgili sohbet edebiliyoruz. Bir de birbirimizi görünce selamlaşıyoruz (F3,2).

Bazen ev ziyaretleri, piknik, sohbet şeklinde olabiliyor (C3, 2,3,4).

4. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 5'te ortaokul branş öğretmenlerinin yöneticilerle resmi olmayan ilişkilerinden kaynaklanan stres yapıcılara ilişkin frekans ve % dağılımı görülmektedir.

Tablo 5: Resmî Olmayan İlişkilerden Kaynaklanan Stres Yapıcılara Ait Bulgular

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	f	%
İnformal iletişim eksikliği	√				√	√				√	√	**5**	45,45
Adaletsizlik			√			√			√			**3**	27,27
Aşırı samimiyet		√		√		√						**3**	27,27
Dedikodu		√										**1**	9,09
Hakaret	√											**1**	9,09
İnformal ilişkilerde adaletsizlik	√											**1**	9,09
Özel hayatın gereksiz sorgulanması		√										**1**	9,09

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yöneticilerle resmi olmayan ilişkilerinden kaynaklanan stres yapıcılara ilişkin verilerin frekans analiz sonuçlarını değerlendirdiğimizde:

%45.45 ile informal iletişim eksikliğinin ilk sırada olduğu görülmektedir. İkinci sırada %27.27 oranı ile adaletsizlik ve aşırı samimiyet gelmektedir. Üçüncü ve son sırada ise %9.09 ile dedikodu, hakaret, informal ilişkilerde adaletsizlik ve özel hayatın gereksiz sorgulanması yer almaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yöneticilerle resmi olmayan ilişkilerinden kaynaklanan stres yapıcılara ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

İnformal ilişkilerin eksik oluşu iş gücümü ve performansımı düşürüyor. Bu stres iş ortamında kalmıyor. Bazen evde devam ettiği için ailemi de olumsuz etkiliyor (A4,1).

Okul Yöneticileriyle informal ilişkimin olmayışı bazen beni rahatsız ediyor (E4,1).

Yönetici informal ilişkilerinde de tutarlı olmalı. Yaşı büyük olana bağıramazken, küçük olana bağırıp çağırması, yakın arkadaşı olanları ön plana çıkarması bende strese sebep oluyor. İzin alınırken bile informal ilişkisi iyi olanlara izin veriliyor, informal ilişkisi zayıf olanlara verilmiyor ya da zorluk çıkarılıyor. Bu da informal ve formal ilişkinin karıştırılıp kargaşa oluşmasına, strese sebep oluyor (C4,2).

Samimi olunan kişilere karşı daha esnek davranılıyor (F4,2).

İnformal ilişkilerimi sınırlı tutmaya çalışmama rağmen samimiyetin abartılması beni rahatsız ediyor (B4,3).

5. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 6'da ortaokul branş öğretmenlerinin yöneticilerle resmi ve resmi olmayan ilişkilerinden kaynaklanan stresle başa çıkma yöntemlerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımı görülmektedir.

Tablo 6: Stresle başa çıkma yöntemleri

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	f	%
Konuşarak	√	√	√	√		√			√	√		**7**	63,64
Stresli ortamdan uzaklaşarak	√	√				√	√			√	√	**6**	54,55
Görmezden gelerek	√	√			√	√	√		√			**6**	54,55
Pozitif düşünerek			√							√	√	**3**	27,27
Ağlayarak					√	√				√		**3**	27,27
Yöneticilerle ilişkiyi azaltarak				√		√						**2**	18,18
Çözememe					√	√						**2**	18,18
Diğer										√	√	**2**	18,18

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yöneticilerle resmi ve resmi olmayan ilişkilerinden kaynaklanan stresle başa çıkma yöntemlerine ilişkin verilerin frekans analiz sonuçlarını değerlendirdiğimizde:

%63.64 oranı ile konuşarak stresle başa çıkma ilk sırada yer almaktadır. Daha sonra ikinci sırada %54.55 ile stresli ortamdan uzaklaşarak ve görmezden gelerek bulunmaktadır. Pozitif düşünerek ve ağlayarak %27.27 oranındadır. Son sırada ise %18.18 oranı ile yöneticilerle ilişkiyi azaltarak, çözememe ve diğerin yer aldığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yöneticilerle resmi ve resmi olmayan ilişkilerinden kaynaklanan stresle başa çıkma yöntemlerine ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

Beni çok etkileyen büyük bir olaysa strese sebep olan yöneticiyle bu durumu konuşurum (A5,1).

Problemin doğrudan bağlantılı olduğu şahısla direk konuşurum (B5,1).

Stres oluşturan durumu çözmeye çalışırım ama çözemiyorsan o ortamdan ve bu durumu yaşamama sebep olan kişilerden uzaklaşırım(A5,2).

Stresli ortamdan kendimi uzaklaştırırım (K5,2).

Stres oluşturan durumun tahlilini yaptıktan sonra etkisi az veya özel bir durum içeriyorsa bazen görmezden gelebiliyorum. Çoğu zaman kendimden taviz veriyorum(5,3).

Basit olup beni az etkileyenleri görmezden geliyorum(E5,3).

Yaşımın verdiği olgunluktan olsa gerek olaylara daha pozitif bakıyorum. Stresli durumları böylece daha rahat aşıyorum(C5,4).

Ben her zaman başkası ile konuşma konusunda çekingenim. Hatta çok sıkıntılı durumlarda gidip konuşmak yerine ağlayarak rahatladığım bile oluyor (J5,5).

Yöneticilerle ilişkilerimi en aza indirgemek olası stresleri azaltıyor. İlişkilerimi formal zorunlu durumlarla sınırlı tutmaya çalışıyorum (D5,6).

Stresi aslında çok fazla çözemiyorum. Çoğu zaman hayatımın başka alanlarına da taşıyıp olumsuz etkilemesine izin veriyorum. Bazen stres yaşadığım ama çözemediğim durumu düşünüp, ağlayarak rahatladığım zamanlarda oluyor (E5,7).

Eğer çok stres oluşturan bir durumsa resmi dilekçe yoluyla çözmeye çalışıyorum (J5,8).

6. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 7'de ortaokul branş öğretmenlerinin yöneticilerle resmi ve resmi olmayan ilişkilerinden kaynaklanan strese ilişkin metaforların frekans ve yüzde dağılımı görülmektedir.

Tablo 7: Strese İlişkin Metaforlara Ait Bulgular

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	f	%
Nesne			√	√	√		√					**4**	36,36%
Canlı		√				√			√			**3**	27,27%
Doğa	√							√				**2**	18,18%
Diğer										√	√	**2**	18,18%

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yöneticilerle resmi ve resmi olmayan ilişkilerinden kaynaklanan strese ilişkin metaforlara ait frekans analizi sonuçlarına göre:

%36.36 oranı ile nesne birinci sırada, %27.27 oranı ile canlı ikinci sırada, %18.18 oranı ile doğa ve diğerleri üçüncü sırada yer almaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yöneticilerle resmi ve resmi olmayan ilişkilerinden kaynaklanan strese ilişkin metafor görüşleri aşağıdaki gibidir:

*Okul yöneticileriyle olan ilişkilerimden kaynaklı stresi **patlamaya hazır bir balona** benzetiyorum. Çünkü streste balonda korku verici ve rahatsız edicidir. Her ikisi de uzakta durulduğu zaman güzeldir (D6,1).*

*Okul yöneticileriyle olan ilişkilerimden kaynaklı stresi **derin ve karanlık bir kuyuya** benzetiyorum. Çünkü stresi yenmek aşılması güç, çıkılması zor duvarları aşmak kadar zor diye düşünüyorum (G6,1).*

*Yöneticilerle olan ilişkilerimden kaynaklanan stresi **sülüğe** benzetiyorum. Çünkü stres sülüğün insanın kanını emdiği gibi bütün enerjisini, çalışma aşkını alıp götürür ve farklı hastalıklara sebep olabilir (F6,2).*

*Okul yöneticileriyle olan ilişkimden kaynaklı stresi **çorak bir tarlaya** benzetiyorum. Çünkü çorak tarla problemleri çözülüp hayat kaynağı olan suya kavuşmadan yeterli ürün vermez ya da hiç ürün vermez. Öğretmende sorunları çözülmedikten sonra stresten kurtulup verimli çalışamaz ve üretemez diye düşünüyorum (A6,3).*

*Okul yöneticileriyle olan ilişkilerimden kaynaklı stresi **kötü bir müzik parçasına** benzetiyorum. Çünkü kötü bir müzik parçasını düzenlemek çok zordur. Yeniden yazmak ondan daha kolaydır. Stresle başa çıkmakta, onu hiç oluşturmamaktan daha zordur diye düşünüyorum (J6,4).*

*Yöneticilerle olan ilişkilerimden kaynaklana stresi **mikroba** benzetiyorum. Çünkü mikrop her zaman vardır ama arttığı zaman ve ya zararlı olduğu zaman bizi yer bitirir. Tedavi edilmediği zaman da büyük hastalıklara sebep olur. Streste iş hayatımızda hep vardır. Önemli olan onun fazla olmaması, yönlendirilmesi ve fazla olduğu zaman yok etmek için uğraşılmasıdır. Eğer bu yapılmazsa o streste bizi yer bitirir farklı hastalıklara sebep olabilir(B6,2).*

*Yönetimle yaşadığım ilişkilerden kaynaklı stresi keskin bir **sirkeye** benzetiyorum. Sirke doğru şekilde kullanılmazsa zararlı, doğru şekilde kullanılırsa yararlı mikrop kırıcı özelliği vardır. Streste doğru yönlendirilip kontrol edilebilirse olumlu, edilemezse olumsuz sonuçlara sebep olur(C6,4).*

*Yöneticilerle olan ilişkilerimden kaynaklı stresi **sigaraya** benzetiyorum. Sigara insanlara yavaş yavaş zarar verir. Kokusu görüntüsü her şeyi zararlıdır. Streste öyle yavaş yavaş insanı sıkar ve maddi sıkıntılara hastalıklara sebep olur(E6,1).*

*Okul yöneticileriyle olan ilişkimden kaynaklı stresi **taşa** benzetiyorum. Taş gibi stresinde oluşması işin çok uzun süre ve uygun şartlar gerekli ve streste bence taş gibi güçlü. Onunla başa çıkabilmek için yine onun kadar güçlü ve komplike bir yapıya sahip olmak gerekli diye düşünüyorum(H6, 1).*

*Okul yöneticileriyle ilişkilerimden kaynaklı stresi **karnı aç bir aslana** benzetiyorum. Çünkü karnı aç bir aslan tedbirli davranmazsanız, iyi yönetemezseniz sizi yer bitirir. Streste iyi yönetilmediği ve yok edilmediği zaman kişiyi yer bitirir. Pek çok olumsuzluğa sebep olur(I6,2).*

*Okul yöneticileriyle olan ilişkilerimden kaynaklı stresi **bitmeyen bir otobüs yolculuğuna** benzetiyorum. Çünkü bitmeyen yolculuk hep sıkıntı oluşturur. Ta ki bitinceye kadar sıkıntısı bitmez. Streste var olduğu müddetçe sıkıntı oluşturur. Belki yönetmeyi bilirsek yeterli düzeyde stres olumlu sonuçlar doğurabilir. Bunun içinde stres konusunda yeterli bilgiye sahip olmamız gerekir diye düşünüyorum(K6,4).*

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada, ortaokul branş öğretmenlerinin yöneticilerle resmi ve resmi olmayan hangi durumlarda ilişki içerisinde oldukları, öğretmenlerin yöneticilerle olan resmi ve resmi olmayan ilişkilerinden kaynaklanan stres

yapıcıların neler olduğu ve öğretmenlerin yöneticilerle resmi ve resmi olmayan ilişkilerinden kaynaklı stresle nasıl başa çıktıkları, nitel araştırmalarda içerik analiz teknikleri içerisinde yer alan frekans analizi ve betimsel analiz yöntemiyle ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler resmi ortamlarda yöneticilerle kurul, problemli durumlar, toplantı, tören, not işlemleri, izin, nöbet, seminer, gezi, sınırlı ve yarışmalarda iletişim içerisinde olduklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin yöneticilerle resmi ilişkilerinden kaynaklı stres yapıcıların baskı, kararlara dahil edilmeme, haksız yere eleştirilmek, suçlanmak, resmi işerin plansız ve uzun olması, adaletsizlik, çözümsüzlük, fikirlerin önemsenmemesi, aşırı iş yükü, gereksiz işlerle uğraştırma, resmi iletişim eksikliği, yöneticilerde liderlik vasfının olmayışı, öğretmenlerin yalnızlaştırılması, sözel iletişim eksikliği, dedikodu, yöneticilerden çekinme ve kendini ifade edememe olduğu ortaya konmuştur.

Öğretmenlerin yöneticilerle resmi ilişkilerinden kaynaklanan stres yapıcıları genel olarak değerlendirdiğimizde, kararlara dahil edilmeme, resmi işlerin plansız ve uzun olması, fikirlerin önemsenmemesi, aşırı iş yükü ve dedikodunun Günbayı(2009)'nın "iş Ortamında Kişiler Arası İlişkilerden Kaynaklanan Stres Yapıcılara İlişkin Akademik Personelin Algısı" isimli makalesinin "Öğretim Üyelerinin Formal İlişkilerden Kaynaklanan Stres Yapıcılar ile İlgili Algıları" bölümündeki kararların bireyselleştirilmesi, toplantıların uzun sürmesi ve plansız olması, fikirlerin göz ardı edilmesi, iş yükü, dedikodu yapılması bulguları ile örtüştüğü görülmektedir. Aşırı iş yükü, adaletsizlik, resmi iletişim eksikliği ve dedikodunun Kul(2006)'un "Eğitim Fakülteleri Öğretim Elemanlarının Örgütsel Stres Değişkenlerine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi" isimli yüksek lisans tezinin "İşlevsel Çevrenin Görev Yapısı Boyutuna ait Stres Kaynakları" bölümünün iş yükünün ağır olması bulgusu ile, "İşlevsel Çevrenin Yetke Yapısı Boyutuna ait Stres Kaynakları" bölümünün personel değerlendirmede adaletsizlikler olması bulgusu ile, "Toplumsal Çevrenin Kümeleşme Yapısı Boyutunun Statü Değişkenine ait Stres Kaynakları" bölümünün örgüt içi iletişim yetersizliği ve iş yerinde dedikodu yapılması bulgularıyla uyumlu olduğu görülmüştür. Ayrıca baskı, kararlara dahil edilmeme, adaletsizlik, aşırı iş yükü, yöneticilerden çekinme ve dedikodunun da Okutan ve Tengilimoğlu(2002)'nun "İş Ortamında Stres ve Stresle Başa Çıkma Yöntemleri: Bir Alan Uygulaması" isimli makalesinin "İşteki Beşeri İlişkilerden Kaynaklanan Stres Faktörleri" bölümünün iş yerinde dedikodu yapılması bulgusu ile, "Örgütsel Yapı ve İklimden Kaynaklanan Stres Faktörleri" bölümünün aşırı disiplin ve baskı, kararlara katılamama ve yönetsel uygulamaları eleştirememe bulguları ile, "İşçi ve Memur Olarak Çalışanlara Göre Stres Faktörleri" bölümünün iş yoğunluğu bulgusu ile, "Kariyer gelişiminden Kaynaklanan Stres Faktörleri" bölümünün yükselme olanaklarının adaletsiz ve dengesiz oluşu bulgularıyla örtüştüğü görülmüştür.

Öğretmenlerin yöneticilerle resmi olmayan kısıtlı iletişim, sohbet, ev ziyareti, piknik durumlarında iletişim içerisinde oldukları görülmüştür.

Öğretmenlerin yöneticilerle resmi olmayan hangi durumlarda ilişki içerisinde olduklarını genel olarak değerlendirdiğimizde sohbet ve ev ziyaretlerinin Günbayı(2009)'nın "iş Ortamında Kişiler Arası İlişkilerden Kaynaklanan Stres Yapıcılara İlişkin Akademik Personelin Algısı" isimli makalesinin "Fakülte Ortamında İnformal İlişkiler" bölümündeki sohbet ve ev ziyaretleri bulguları ile tutarlılık gösterdiği görülmektedir.

Öğretmenlerin yöneticilerle resmi olmayan ilişkilerinden kaynaklanan stres yapıcılarında informal iletişim eksikliği, adaletsizlik, aşırı samimiyet, dedikodu, hakaret, informal ilişkilerde adaletsizlik, özel hayatın gereksiz sorgulanması olarak ortaya çıktığı görülmektedir.

Öğretmenlerin yöneticilerle resmi olmayan ilişkilerinden kaynaklanan stres yapıcılar genel olarak değerlendirildiğinde, dedikodunun Günbayı(2009)'nın "iş Ortamında Kişiler Arası İlişkilerden Kaynaklanan Stres Yapıcılara İlişkin Akademik Personelin Algısı" isimli makalesinin "Öğretim Üyelerinin İnformal İlişkilerden Kaynaklanan Stres Yapıcılar ile İlgili Algıları" bölümündeki, başkaları hakkında konuşma bulgusu ile uyumlu olduğunu söyleyebiliriz.

Öğretmenler yöneticilerle resmi ve resmi olmayan ilişkilerinden kaynaklanan stresle başa çıkma yöntemlerini de konuşarak, stresli ortamdan uzaklaşarak, görmezden gelerek, pozitif düşünerek, ağlayarak, yöneticilerle ilişkiyi azaltarak, çözememe ve diğerleri şeklinde ortaya koymuşlardır.

Öğretmenlerin yöneticilerle resmi ve resmi olmayan ilişkilerinden kaynaklanan stresle başa çıkma yöntemleri genel olarak değerlendirildiğinde, konuşarak, stresli ortamdan uzaklaşarak, pozitif düşünerek ve çözememenin Okutan ve Tengilimoğlu(2002)'nun "İş Ortamında Stres ve Stresle Başa Çıkma Yöntemleri: Bir Alan Uygulaması" isimli makalesinin "İşçi ve Memurlara göre Stresle Başa Çıkma Yöntemleri" bölümündeki sorunun gerçek nedenini anlayabilmek için konuşma, mutlu olmak için başka yollar arama, olaylardan olumlu bir şeyler çıkarmaya çalışma, mücadeleden vazgeçme ve elinden hiçbir şey gelmeyeceğini düşünme bulgularıyla benzerlik gösterdiği görülmüştür. Konuşarak, pozitif düşünerek ve çözememe Şen ve Diğerleri(2012)'nin "Bir Grup Hekimin Stresle başa Çıkma Tekniklerinin Değerlendirilmesi" isimli makalesinin sorunun gerçek nedenini anlayabilmek için başkalarına danışma, iyimser olmaya çalışma, olaylardan olumlu bir şey çıkarmaya çalışma, elinden hiçbir şey gelmeyeceğini düşünme bulgularıyla uyumludur. Pozitif düşünmenin de Günbayı(2009)'nın "iş Ortamında Kişiler Arası İlişkilerden Kaynaklanan Stres Yapıcılara İlişkin Akademik Personelin Algısı" isimli makalesinin "Öğretim Üyelerinin Formal ve İnformal İlişkilerinin Sebep Olduğu Stresle Başa Çıkma Yöntemleri" isimli bölümünün iyimser olmaya çalışma bulgusuyla uyumluluk gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Öğretmenler yöneticilerle resmi ve resmi olmayan ilişkilerinden kaynaklanan strese ilişkin metaforları da nesne, canlı, doğa ve diğerleri olarak ifade etmişlerdir.

Bu çalışmanın bulgularının öğretmenlerin yöneticilerle gerek resmi gerekse resmi olmayan ilişkilerinden kaynaklı stres yapıcıları tanıyıp, yaşadıkları stresle başa çıkmalarında katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Not: Bu çalışma 24-26 Nisan 2014 tarihlerinde Antalya'da 21 Ülkenin katılımıyla düzenlenen 5th International Conference on New Trends in Education and Their Implications – ICONTE' de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Arat, M. (2010).*Kriz ve Stres Yönetimi (1. Baskı).*İstanbul: Lisans Yayıncılık.

Arikewuyo, M. O. (2004). *Stress management strategies of secondary school teachers in Nigeria. Educational Research*, 46(2), 195-207.

Aslantaş, A. (2001). *Emniyet Teşkilatında Stres Kaynakları ve Yönetimi-Nevşehir Uygulaması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Baltaş, A.ve Baltaş, Z. (1993). *Stres ve Başa Çıkma Yolları* (21.Baskı).İstanbul: Remzi Kitabevi.

Barlı, Ö. (2010).*Davranış Bilimleri ve Örgütlerde Davranış* (4. Baskı).Erzurum: Aktif Yayınevi.

Başaran, İ. E. (1982).*Örgütsel Davranış*. Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını.

Bilgin, N. (2006). *Sosyal Bilimlerde İçerik Analizi*. Antalya: Siyasal Kitabevi.

Budak, S. (2005). *Psikoloji Sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat.

Ceyhan, B. (2012). *Örgütsel Stres Yönetimi ve Stresin İstanbul Büyükşehir Belediyesi Çalışanlarının İş Performansı Üzerine Etkisinin Uygulamalı Olarak İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.

Chan, D. W. (2003). *Hardiness and its role in the stres-burn out relationship among prospective Chinese teachers in Hong Kong.* TeachingandTeacherEducation,19, 381-395.

Çam, S. Ve Çakır, İ. (2008); *Polislerde İş Stresi Algısının Kişisel ve Göreve Bağlı Bazı Değişkenlere Göre Karşılaştırılmas,* Polis Bilimleri Dergisi, 10(3), 21-40.

Cohen, L., Mannion, L. and Morrıson, K. (2007). *Research Methods in Education.* UK: Routledge, Taylor & Francis Group.

Dick, R. V.,ve Wagner, U. (2001). *Stress and strain in teaching: A structural equation approach.* British Journal of EducationalPsychology, 71, 243–259.

Doğan, F. (2008). *Sınıf öğretmenlerinin stres kaynakları ve baş etme yoları (Kilis iliörneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Erdoğan, T.,Ünsar, A.S., Süt, N. (2009). *Stresin Çalışanlar Üzerindeki Etkileri: Bir Araştırma*. Süleyman Demirel Üniversitesi(SDÜ.), İktisadi İdari Bilimler Fakültesi(İİBF) Dergisi, 14(2), 447-461.

Greenberg, J. (2004). *Comprehensive Stres Management (Eighth Edition).* New York: Graw Companies.

Güler, A. (2013). *Örgütsel Stres ve Sağlık Çalışanlarında Örgütsel Stresle Başa Çıkma Yolları (Serinhisar Devlet Hastanesi Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul.

Günbayı, İ. (2009). *Academic Staff's Perceptions on Stressors Originating from Interpersonal Relations at Work Setting: A Case Study*. Procedia Social and Behavioral Sciences . www.sciencedirect.com

Işıkhan, V. (1999). *Sosyal Hizmet ve Sağlık Alanında Görev Yapan Yöneticileri Etkileyen İş Stresi Faktörleri.* Amme İdaresi Dergisi, 32(2), 43-57.

Kul, Ö.B (2006). *Eğitim Fakülteleri Öğretim Elemanlarının Örgütsel Stres Değişkenlerine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Dicle Üniversitesi.

Lazarus, R. Ve Folkman, R. (1984). *Stres, Appraisal, And Coping*, New York: Springer Publishing Company.

Okutan, M., Tengilimoğlu, D (2002). *İş Ortamında Stres ve Stresle Başa Çıkma Yöntemleri:Bir alan Uygulaması.* İ.İ.B.F Dergisi.Gazi Üniversitesi.

Özdemir, S., Sezgin, F., Kaya, Z., Recepoğlu, E. (2011). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Stresle Başa Çıkma Tarzlarıİle Kullandıkları Mizah Tarzları Arasındaki İlişki*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 17(3), 405-428.

Özer, M.A. (2011).*21. Yüzyılda Yönetim ve Yöneticiler (2. Bask*ı).Ankara: Nobel Yayıncılık.

Özkalp, E. ve Kırel, Ç. (2010). *Örgütsel Davranış (4. Baskı).* Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım.

Pehlivan, İ. (1995). *Yönetimde Stres Kaynakları*. Ankara: Pegem Yayınları.

Pehlivan, İ. (2000). *İş Yaşamında Stres (*1. Baskı). Ankara: Pegem.

Poyraz, E. (2009*). İlköğretim ve ortaöğretim okulu öğretmenlerin örgütsel stres kaynakları ve stresle başa çıkma yolları*. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Rowshan, A. (2008). *Stres Yönetimi (Yeni Basım) (Çev. Şahin Cüceloğlu).*İstanbul: Sistem.

Schermerhorn, J. R. (1996). *Management (Fifth Edition).* USA: John Wiley&SonsInc.

Siedman', E. (1991*). Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences.* New York: Teachers College Pres.

Stora, B. (1992).*Stres (Çev. Ayşen Kalın)*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Stewart, C.J ve Cash, W.B. (1985). *Interviewing Principles and Practices,* Dubuque IO: Wm. C. Brown Pub.

Şen, H. Toygar, M. Türker, T. İnce, N. Tuğcu, H. Keskin, H. (2012). *Bir Grup Hekimin Stresle Başa Çıkma Tekniklerinin Değerlendirilmesi.* TAF Prev Med Bull.11(2): 211-218.

Şengün, G. (2012). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Teftiş Uygulamalarına Yönelik Stres Kaynakları ve Stres Belirtileri*. Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.

Şenyüz, A. (1999). *Feminen ve Maskülen Mesleklerde Algılanan İş Doyumu ve Stres Düzenleyicilerin Cinsiyet Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Tarhan, N. (2002). *Stresi mutluluğa dönüştürmek (2. Baskı)*. İstanbul: Timaş.

Torun, A. (1997). *Stres ve tükenmişlik*. S. Tevrüz (Ed.). *Endüstri ve örgüt psikolojisi. 2.Baskı* içinde (43-54). *Türk Psikologlar Derneği (Ankara) ve Kalite Derneği (İstanbul) ortak yayını.*

Türe, G. (2013). *Hazırlık Okulu Öğrencilerinin Zaman Yönetimi Becerileri İle Stres Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkinin Araştırılması: Yeditepe Üniversitesi Örneği.*Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Türnüklü, A. (2000). *Eğitim Bilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme.* Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 6 (24), 543–559.

Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayınları.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2014 Cilt:3 Sayı:2 Makale No: 25 ISSN: 2146-9199

MOODLE KULLANILARAK GERÇEKLEŞTİRİLEN WEB DESTEKLİ EĞİTİM HAKKINDAKİ ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ

Öğr.Gör. Sekvan Kuzu
Mustafa Kemal Üniversitesi
skuzu@mku.edu.tr

Öğr.Gör.Fatih Balaman
Mustafa Kemal Üniversitesi
fatihbalaman2010@gmail.com

Özet

Yüz yüze eğitimin yetersiz kaldığı durumlarda web desteğini kullanmak, eğitimin kalitesini artırmakla kalmayıp, öğrenci başarılarına da katkı sağlamaktadır. Bu amaçla kullanılan açık kaynak kodlu ücretsiz bir uzaktan eğitim yazılımı olan Moodle, öğretimde bir çok yenilik ve kolaylık sağlamaktadır. Moodle kullanılarak yürütülen Web Destekli Eğitim çalışması Mustafa Kemal Üniversitesi Kırıkhan Meslek Yüksekokulunda Veritabanı Yönetim Sistemleri dersini alan 60 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Dersin 4 konudan oluşan kısmı yüz yüze eğitim ile beraber Moodle uzaktan eğitim sistemi yardımıyla asenkron olarak işlenmiştir. Öğrencilere sistem üzerinden her konu sonunda,devler verilmiş, quiz yapılmıştır. Konuların bitiminde, yapılan web destekli eğitim ile ilgili öğrenci görüşlerine başvurulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanan veriler betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Öğrenciler genel olarak Web Destekli Eğitimde zaman ve yer sınırlamasının olmamasını, çalışma çevresini kendilerine göre düzenlemelerini, kendilerini web ortamında daha rahat hissetmelerini, not alma sorununun ortadan kalkmasını, daha iyi motive olmalarını ve Moodle' ın kullanım kolaylığını avantaj olarak görürken, öğrenci arkadaşları ve öğretmen ile iletişim güçlüklerini, bilgisayar ve internet yoksunluğunda dersi takip edememeyi, anında soru sorup dönüt alamamayı dezavantaj olarak görmektedirler.

Anahtar Sözcükler: Moodle, web destekli eğitim, uzaktan eğitim, web temelli eğitim.

STUDENT VIEWS UPON THE WEB BASED EDUCATION BY USING MOODLE

Abstract

Using web supports in case of the situations that the face to face education is not sufficient, can increase the quality of education and affect the success of students in positive manners. For this pupose, Moodle which is an open access coded distance education software which is free of makes innovation and provide convenience. The Web based education by using Moodle as a study was executed over 60 student from the Faculty of Education in Kırıkhan Vocational School of Mustafa Kemal University who take the course as database management systems. The part of the course in which was composed of 4 parts was given being asynchronous, together with face to face education, by the help of Moodle. The homework was given and quizes being online in the system were executed over the students after the end of each subject. In the end of the subjects, the views of students about the web based education which was given, were questioned. Bu using the semi structured interview form, the gained data was analyzed with descriptive analysis. Accordint to students, the advantages were determined as the nonexistence of the borders for time and place, regulating the study environment as to their own delight, feeling themselves more comfortable in the web environement, nonexistence of the problem of note taking, being more motivated, the easy useage of Moodle, the advantages were specified as the problem of communication among the colleagues and teachers, being unable to follow the couses in default of computer and internet, and being unable to get feedbacks by asking questions simultaneously.

Key Words: Moodle, web supported education, distance education, web based education.

GİRİŞ

Günümüzde hızlı değişim gösteren sektörlerin başında eğitim gelmektedir. Bilgisayarların öğretimdeki gelişimine bakılırsa; öncelikle bilgisayarların kullanımı öğrenilmiş, daha sonra bilgisayarlardan öğrenme, son olarak da bilgisayarlar ile beraber öğrenme gerçekleşmiştir. Klasik anlayışın önemini yitirdiği çağımızda öğrenenden beklenen, teknolojik gelişmelere açık, bilgisayarı öğrenmeye entegre edebilen, öğrenmeyi bilgisayarlar ile yapabilen bireyler olabilmesidir. Bu sayede öğrenciler ezbere dayalı olmayan, uygulamalı öğretimi gerçekleştirmiş olacaklardır (Özüsağlam, 2007).

Eğitimde yeniliklerin hayata geçirilmesi ile daha iyi bir eğitim ortamı oluşturulmuş, bilgisayar ve internet, eğitim ortamının vazgeçilmezleri arasında yer almıştır. Teknolojik gelişmeler paralelinde uzaktan eğitim ile başlayıp, bilgisayar destekli eğitim ile devam eden, web destekli eğitim ile daha da farklılaşan eğitimde yeni yöntemler hayata geçirilerek öğretim zamanla daha nitelikli hale gelmiştir(Ünsal, 2002). Teknolojik imkanlar eğitimin niteliğini, etkililiğini artırmak için önemli bir araçtır. Günümüzde eğitim sadece yüz yüze yapılan eğitim ile sınırlı kalmamaktadır(Karaman, 2007).

Öğrenci ile ders materyalleri arasında bir araç olan web sayfalarında ders notları, sınavlar, ödevler, ilan panoları, tartışma forumları, duyuru sayfaları, eğitsel videolar, resimler gibi bir çok nesne yer alabilmektedir (Karaman, 2007).

İnternet sayesinde milyonlarca bilgisayar tek bir ağ aracılığıyla birbirine bağlanabilmektedir(Göksu, 2012). Bu ağın eğitimde kullanımı web tabanlı eğitim ve web destekli eğitim olmak üzere iki şekilde gerçekleşmektedir. Web destekli eğitim, yüz yüze eğitim ile beraber kullanılarak eğitimi tamamlayıcı nitelikte iken web tabanlı eğitim, sadece internet üzerinden yapılmaktadır(Balta ve Horzum, 2008). Eğitimde internetin kullanılması ile tüm eğitim problemlerinin çözüleceği, öğretimde hatasız bir yöntem olacağı gibi yanlış algılar oluşmamalıdır(Eşgi, 2006). İçeriğe erişimin kolay olması, birden fazla eğitim amaçlı bileşenin aynı anda kullanılabilmesi, internetin önemli özellikleri arasındadır. Ayrıca internet her bireye kendi öğrenme hızında öğretim imkanı sunarak bireysel öğrenmeyi de sağlamaktadır(Ünlükahraman, 2011).

Sadece bilgisayar, internet ve buna bağlı olarak yazılım veya donanımların sağlanmış olması yeterli değildir. Öğrenci, öğretmen gibi sistemi kullanacak kişilere teknik destek de sağlanmalıdır. Ülkemizde donanım ve altyapı bakımından yeterli seviyede olmasına karşın yeterli ve nitelikli teknik personelin olmamasından dolayı alt yapıların verimli kullanılamadığı eğitim kurumlarına rastlamak mümkündür (Alyaz, 2006). Bilgisayarlar amacına uygun olarak eğitime entegre edilebilirse öğretimde bir çok olumlu etkiye neden olabilir. Bilgisayarlar modern eğitimin vazgeçilmez bir parçasıdır(Taşkıran v.d., 2003). Eğitim amaçlı olarak kullanılan bilgisayar yazılımlarının genel amacı öğrencinin problem çözme becerisi kazanmasını, konuyu pekiştirmesini ve eleştirel düşünebilmesini sağlamaktır(Özüsağlam, 2007).

Uzaktan eğitim öğretmen ile öğrencilerin farklı mekanlarda bulunarak yaptıkları eğitimdir. Uzaktan eğitim yöntemi tek başına kullanılabileceği gibi başka yöntemlere takviye niteliğinde de olabilir(Şendağ ve Gündüz, 2008). Web Destekli Eğitimde de uzaktan eğitim yöntemleri kullanılmaktadır. Bu yöntemde yüz yüze eğitim ile beraber internet de eğitim amaçlı kullanılmaktadır. Yüz yüze eğitimde öğrencinin sorusuna kısa sürede cevap verilmesi, sınıf içerisinde sinerjinin oluşması, geri bildirim gibi konularda iyi bir çözüm olabilir (Eşgi, 2006).

Mektup ile başlayan radyo, televizyon ile devam eden uzaktan eğitim uygulamaları nitelikli teknolojik cihazlar sayesinde web tabanlı eğitim, web tabanlı eğitimin yüz yüze eğitime destek amaçlı kullanılmasıyla da web destekli eğitim gerçekleştirilir(Ersoy, 2008; Esen, 2007).

Web destekli öğretim öğretmene, öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda en uygun öğretim ortamı sağlamasına imkan tanır(Polat, 2009). Bu eğitim yönteminin kullanılması ile öğrenci - öğretmen rolleri farklılaşmıştır. Öğrenci öğretim modeline uyum sağlayan, araştıran ve sorgulayan, öğretmen ise öğretim sürecinde öğrenciye rehberlik eden kişi olacaktır(Bektaş, 2012). Web destekli eğitim, bir çok uzaktan eğitim uygulamalarında yaygın olarak kullanılmaktadır(Kaya, 2012). Bu eğitim öğretmen merkezli ve öğrenci

merkezli olarak uygulanabilir. Öğretmen merkezli web destekli eğitimde öğretmen bilgiyi sunar, alıştırma ve örnekler verilir, öğrenci değerlendirilir. İçerik genellikle okuma parçaları, grafikler ve sunumlardan oluşurken öğrenci merkezli de öğrencilere sorumluluk verilir. Gösteri, tartışma ortamları, rol oynama gibi öğrencilerin aktif olduğu imkanlar sunulur(Ünsal, 2002).

Kullanılan yazılım, donanım ve yönteme bağlı olarak internet kullanılarak yapılan eğitimlerin isimleri ve tanımları da faklılaşmıştır. Tanımlar bazen aynı anlamı ifade etmekte bazen de aralarında küçük farklılıklar bulunmaktadır. Bu kavramlar e-öğrenme, internet destekli öğrenme, web destekli öğrenme, uzaktan öğrenme şeklinde olabilir(Ally, 2008). Öğretim materyallerinin güncellenmesi, öğrencilerin bu materyallerden diledikleri zaman faydalanması, öğretmenin de zaman sınırlaması olmadan rehberlik yapması çevrimdışı öğrenme sayesinde olmaktadır(Anderson, 2008).

Moodle, kolay kullanımı, çoklu dil desteği, yoğun kullanıcı kitlesine sahip olması, ücretsiz, hızlı, açık kaynak kodlu olması ve dünya çapında en çok kullanılan öğretim yönetim sistemi olma özellikleri taşıyan bir uzaktan eğitim yazılımıdır(Başaran, 2010). Öğretim Yönetim Sistemleri(ÖYS) orijinal adıyla Learning Management System(LMS) öğrenci, öğretmen ve öğretim materyallerini buluşturan platformun adıdır(Mısırlı, 2007). Moodle LMS yazılımları arasında en fazla geliştirici kitlesine sahip olanıdır. Bu nedenle sistemdeki eklentiler, sistem özelliklerinin yeni sürümleri sürekli güncellenmekte, yardım sayfalarına bir çok dilde kolayca ullaşılabilmekte, geniş kayanaklara internet kullanılarak ulaşılabilmektedir.

LMS yazılımları genel olarak öğretim materyalleri, öğrencilerin takibi, ne zaman nekadar süre sisteme girdiği, öğrencilerin başarı durumlarının belirleneceği ölçme-değerlendirme sistemleri, raporlama gibi işlemleri içerir(Arslan, 2013). Bunların dışında Moodle uzaktan eğitim yazılımı ile tartışma forumu, anket, eğitsel oyunlar, etkinlikler, ödev verme, v.b. gibi bir çok işlem yapılabilir.

LMS' lerde öğretim materyallerinin hazırlandığı, öğretim içiriklerinin oluşturularak öğrenciye sunulmasına hazır hale getirildiği sistemlerede İçerik Yönetim Sistemleri (İYS) adı verilir. İYS' ler genellikle Adobe ürünleri, metin editörleri gibi yazılımlardır(Mısırlı, 2007). İYS' ler öğretim materyalinin niteliğini büyük ölçüde etkiler.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın türü, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve verilerin analizinden bahsedilmektedir.

Uygulama Süreci

Web Destekli Öğretimi sağlamak amacıyla yüz yüze eğitime ek olarak web üzerinden asenkron(eş zamansız) olarak eğitim yapılmıştır. Asenkron eğitim amacıyla ücretsiz, açık kaynak kodlu bir Öğretim Yönetim Sistemi olan Moodle kullanılmıştır. Bir sunucu kiralanarak sunucuya Moodle yazılımı kurulmuştur. Ayrıca bir alan adı (www.nettenegitim.net) alınmış, kiralanan sunucu alan adına yönlendirilmiştir.

Öğretim Yönetim Sistemi alt yapısı hazırlandıktan sonra elektronik ortamda öğrenci listesinde alınarak öğrenci ad, soyad ve numara bilgilerine göre sistematik olarak her bir öğrenciye kullanıcı adı ve şifreler tanımlanmış, Moodle' a toplu kullanıcı eylemlerinden tek seferde 60 öğrencinin kullanıcı bilgileri yüklenerek her bir öğrenciye ayrı ayrı profil oluşturulması sağlanmıştır.

Belli bir sistematiğe göre oluşturulan kullanıcı ad ve şifreleri (Ör: k.adı: soyad, Şifre: Soyad?123) tüm öğrencilere duyurularak sisteme girmeleri ve başta kullanıcı adları ve şifreleri olmak üzere profil bilgilerini güncellemeleri istenmiştir. Belli bir sistematiğe göre profil bilgileri oluşturmak zaman ve emek açısından büyük kolaylık sağlamıştır. Aksi durumda her bir öğrenci web sayfasına girerek kendi profillerini oluşturmaları gerekecek ve araştırmacının bu duruma rehberlik etmesi, takip etmesi gerekecekti.

Sonraki aşamada Moodle' da Veritabanı Yönetim Sistemleri adında ders tanımlanmış ve oluşturulan ders materyalleri sisteme eklenmiştir.

Moodle ile öğrencilerin sisteme kayıtlı olan maile adreslerine toplu mesaj atılarak ders saatleri duyurulabilir, yayınlanan materyallerden haberdar edilebilir, her türlü konuda bilgilendirilebilir. Ayrıca haber forumundan yeni konular açılarak öğrenciler ile forum sayfasında tartışma ortamı oluşturabilir. Duyurular bölümünde yeni duyuru, haber gibi olaylar eklenerek sisteme giren öğrenciler bu haber ve duyurulardan haberdar edilerek yönlendirilebilir. Asenkron eğitimin en büyük dezavantajlarından olan öğrenci - öğretmen ve öğrenci - öğrenci iletişimleri bu yöntemler ile azaltılmaya çalışılmıştır.

Veritabanı Yönetim Sistemleri dersinin 4 haftalık bölümü Web Destekli Öğretim Yöntemi ile işlenmiş, bu kapsamda haftada 4 saat olan ders ile yüz yüze eğitime devam edilmiş, aynı zamanda konular ile ilgili öğretimsel materyaller, ödevler, quizler Moodle Öğretim Yönetim Sistemine yüklenerek web desteği sağlanmıştır. 4 haftalık uygulama süreci sonunda görüşme yöntemi ile öğrenci görüşleri alınarak yöntem hakkında belli sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmanın Türü

Araştırma nitel bir araştırma olup, görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşme nitel araştırmada en sık kullanılan yöntemdir. Görüşmenin etkili ve amaca yönelik olması için görüşmenin tüm aşamalarının özenli bir şekilde gerçekleştirilmesi gerekmektedir(Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Evren Ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Mustafa Kemal Üniversitesi Kırıkhan Meslek Yüksekokulunda 2013-2014 öğretim yılında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklemi ise okulda aynı öğretim yılında Veritabanı Yönetim Sistemleri dersini alan 60 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem evrenden seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçsal örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri araştırmacı tarafından hazırlanan ve açık uçlu sorulardan oluşan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu kullanılarak elde edilmiştir. Görüşmelerin çoğu yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmeler arasında bir ortam olan Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler yoluyla yapılır(Karasar, 2007). Veriler elde edilirken cevaplayıcıdan elde edilen veriler not alınarak kaydedilmiştir. Görüşmede verilerin kaydedilmesi araştırmacının sorumluluğunda olup, araştırmacı görüşme esnasında not alabilir, görüşme kılavuzu üzerindeki seçenekleri işaretleyebilir, özet alabilir veya kayıt cihazları (video, ses kaydı v.b.) ile kayıt alabilir. Seçilecek veri elde etme yöntemi büyük oranda ortama, katılımcıların tutumuna, imkanlara bağlıdır. Görüşmecilerin seçimi de oldukça önemlidir(Karasar, 2007). Yarı Yapılandırılmış Görüşme, Web Destekli Öğretimin uygulandığı 60 öğrenci içerisinden gönüllülük esasına ve öğrenci özelliklerine göre seçilen 35 öğrenci ile yapılmıştır. Görüşmeler esnasında katılımcıların cevapları not alınmıştır.

Görüşme Formu oluşturmak için sorular hazırlandıktan sonra 5 öğretim elemanından uzman görüşü alınmış, uzmanların görüş ve önerileri doğrultusunda sorular düzenlenmiştir. Daha sonra 5 öğrenci ile yapılan ön görüşmeler sonrasında soru maddelerinde bazı değişikliklere gidilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu toplam 4 sorudan oluşmaktadır. Form Moodle kullanılarak gerçekleştirilen web destekli eğitimin etkilerini ortaya çıkarmak amacıyla internetin eğitim amaçlı kullanımı ve Moodle sisteminin kullanımına yönelik sorulardan oluşmaktadır.

Görüşmenin güvenirliğini belirlemek için elde edilen veriler kodlanmış ve aşağıdaki güvenirlik analizi formülüne göre her bir soru için güvenirlik hesaplanmıştır.

$$R(\text{Güvenirlik}) = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}}$$

Buna göre 1.sorunun güvenirliği %91,4, 2.sorunun güvenirliği %85,7 , 3.sorunun güvenirliği %80 , 4.sorunun güvenirliği %80 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Görüşme formundan elde edilen verileri analiz etmek için betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz tekniğinde amaç ham verileri anlamlarını bozmadan okuyucunun anlayacağı şekilde yansıtmaktır. Elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalar doğrultusunda değerlendirilir ve yorumlanır. Doğrudan alıntılara da sıkça yer verilir(Yıldırım ve Şimşek, 2011). Görüşme sonrasında elde edilen veriler doğrultusunda temalar belirlenmiş ve katılımcıların bu temalar çerçevesinde verdiği cevaplardan anahtar kelimeler belirlenmiştir. Katılımcıların ifadeleri anlam bozulmadan genelleştirilerek alt temaların maddeleri haline getirilmiş, bu maddelerin frekansları ve yüzde değerleri hesaplanmış ve doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

BULGULAR

35 öğrenci ile yapılan, açık uçlu soruların sorulduğu, Yarı Yapılandırılmış Görüşme neticesinde elde edilen veriler temalar çerçevesinde tablolaştırılmıştır.

Tablo 1: İnternetin Eğitim Amaçlı Kullanımı Temasına Yönelik Bulgular

Rahatlık	f	%
Evde/ Yurtta sessiz bir ortamda dersi takip ediyorum	25	71.4
Ders çalışmak için zaman sınırlaması yok	23	65.7
Öğrenim daha kolay hale geldi	11	31.4
Kendimi daha rahat hissediyorum	27	77.1
Ders çalıştığım ortamı kendime göre düzenleyebiliyorum.	13	37.1
İletişim Güçlüğü		
Arkadaşlarımla ve öğretmenle iletişimim zorlaştı	21	60
Öğretmene anında soru soramıyorum	14	40
Ödevimi anında teslim edemiyorum.	5	14.2
Arkadaşlarımdan dilediğim anda yardım alamıyorum	6	17.1
Dönüt alma sürem uzadı	7	20
Kaynak çokluğu		
Ödevleri yaparken internetten araştırma yapmam daha iyi öğrenmemi sağladı	10	28.5
İnterneti kullanarak daha dersle ilgili sayısız kaynaklara ulaşabiliyorum	6	17.1
Bireysel Öğrenme		
Dilediğim kadar tekrar etme imkanım oldu	21	60
Kendi öğretmen stilime göre çalışma imkanı buldum.	13	37.1
Sınıfta kaçırdığım konuya geri dönememe sorunu ortadan kalktı	20	57.1
Konsantrasyon		
Arkadaşlarımın beni derse güdülemesinden yoksun kaldım	3	8.5
İnternetten ders çalışırken, ders dışı sitelere de sıkça giriyorum.	4	11.4
Not alma sorunu ortadan kalktı. Sınıfta not alırken derse odaklanamıyordum.	18	51.4
Teknik eksiklik		
İnternet bağlantım koptuğunda ders içeriklerine ulaşamadım	7	20
Evde / Yurtta internet olmadığı için dersleri takip etmekte zorlandım	11	31.4
Evde / Yurtta bilgisayarım olmadığı için dersleri takip etmekte zorlandım	7	20
Olumluya Yönlendirme		
İnternet üzerinden eğitim, interneti olumlu amaçlı kullanmama sebep oldu	10	28.5

Tablo 2: Moodle Sisteminin Kullanımı Temasına Yönelik Bulgular

Görsel Tasarım	F	%
Kullanımı çok kolay. İstediğim bilgiye kolayca ulaşabiliyorum	20	57.1
Sayfa tasarımı sade ve kullanışlı	18	51.4
Kaydırma çubuğu kullanmadan, tek ekranda tüm bilgilere ulaşabiliyorum	5	14.2
Teknik Özellikler		
Daha fazla geliştirilebilir	3	8.5
Hızlı çalışan bir sistem. Sayfalar açılırken bekletmiyor.	12	34.2
Ücretsiz olması büyük avantaj	7	20
Her öğrenci için ayrı profilin olması önemli bir özellik	4	11.4
Diğer kullanıcılar ile bir çok şekilde iletişim kurabiliyorum (duyuru, forum, mesaj, sohbet v.b.)	8	22.8

İnternetin Eğitim Amaçlı Kullanımı Temasına Yönelik Bulgular web üzerinden yapılan eğitimin birçok avantajının yanında dezavantajlarının da olduğunu göstermiştir. Büyük çoğunluğun "Evde/yurtta sessiz bir ortamda dersi takip ediyorum" ifadesini kullanması, öğrencilerin genellikle yüz yüze eğitimde sınıf içerisinde faklı seslerin varlığını ve bu seslerin öğrencilerin dersi anlamalarında olumsuz etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

"Ders çalışmak için zaman sınırlaması yok" ifadesini büyük çoğunluğun kullanması, öğrencinin kendini ders saatine göre ayarlamasındansa ders saatini kendine göre ayarlamaktan memnun olduğunu göstermektedir. Madde ile ilgili Öğr5; "*Evde kalıyorum. Günlük yapacağım işleri planlıyorum. İnternetten ders çalışma planımı ve saatimi de belirliyorum ve o saatte takip edebiliyorum*" ifadesini, Öğr13; "*Dersi istediğim zaman takip etmek çok güzel*" ifadesini kullanmışlardır. Bu durum disiplinli, kendini kontrol edebilen öğrenciler için avantaj olsa da dışarıdan bir etki ile disipline olabilen öğrenciler için iyi bir sonuç değildir. Bu öğrenciler rehavete kapılarak derslerini aksatabilirler, kendi disiplinlerini sağlayamazlar.

Öğrencilerin %77' si web ortamında kendini daha rahat hissettiğini belirtmiştir. Öğr21; "*Ders çalışırken çayımı, kahvemi alıp içiyorum. Bu yöntem çok güzel*", Öğr18; "*Bu yöntemle hem müzik dinliyorum, hem de ders çalışıyorum. Sınıfta böyle bir imkanım yok*" demişlerdir. Diledikleri yerde, diledikleri zaman, diledikleri kıyafet ve atmosferde herhangi bir resmiyet olmadan ders çalışıyor olmaları kendilerini rahat hissetmelerini sağlamıştır. Fakat aşırı rahatlık, disiplinsizlik ve kontrolsüzlük öğrenmeyi olumsuz yönde etkileyecektir. Disiplin düzeyinin belli bir seviyede olması öğrenmelerini olumlu yönde etkiler. Belli düzey disiplini kendileri sağlayabilen öğrenciler daha başarılı olabilirler.

Web üzerinden yapılan eğitimlerin en büyük dezavantajlarından birisi iletişim eksikliğidir. Öğrenciler de bu eksikliği uygulama esnasında hissetmişlerdir. Öğr10 bu konuda "*Konuda anlamadığım yeri hocama sormak istedim ama hemen kendisine ulaşamadım*" demiştir. Anlaşılmayan noktada anında soru sorma anlamaya büyük katkı sağlayacaktır fakat belli süre sonra tekrar hatırlanıp sorulması anlam karmaşasına yol açabilir.

Öğrencilere sunulan materyaller sayesinde öğrenci bunları dilediği kadar tekrar edebilir, dilediği yerden başlayıp, bitirebilir. Çalışma grubu öğrencilerinin çoğu da bu durumdan memnuniyetlerini aktarmışlardır. Öğr27 bu konuda "Sınıfta hoca dersi hızlı anlatıyordu. Dersi takip edemiyordum, geri kalıyordum. İnternette yavaş ilerleyip geri dönebiliyorum. Önceki konuları tekrar edebiliyorum" demiştir. Yüz yüze eğitimde kendi çalışma materyalini derste hazırlamaya çalışan öğrenci konudan geri kalabilir, öğrenme tamamlanmayabilir.

Öğrencilerin bir kısmı da Evde / Yurtta internet veya bilgisayar olmadığı için dersleri takip edemediklerini ifade etmiştir. Bu konuda Öğr14; "*kaldığım evde internet bağlantım yok. Bu nedenle dersleri takip etmekte zor oldu*" demiştir. Bu durum web destekli eğitimin maliyet sorununu ortaya koymaktadır. Web ile eğitim için gerekli olan bilgisayar ve internet hattı olmayan öğrenciler yöntemden faydalanamayabilir. Bilgisayar veya internet imkanı olmayan öğrencilerin web destekli eğitimden yoksun kalmamaları için farklı çözümler üretilebilir. Okuldan internet imkanı sağlanabilir veya öğretmen bu öğrencileri ile özel olarak ilgilenip direkt olarak doküman paylaşımında bulunabilir.

Ders esnasında ders dışı web sitelerini kullanarak burada fazla zaman geçiren, dersi ihmal eden öğrenciler de bulunmaktadır. Bu duruma büyük ölçüde sitelerdeki ilgi çekici reklamlar, abartılı haberler, ticari amaçlı görseller v.b. neden olmaktadır. İnternette karşılaştıkları abartılı reklam, haber v.b. durumlardan uzak durmaları, dikkatli olmaları konusunda öğrenciler uyarılmalı ve bilgilendirilmelidir.

Moodle Öğretim Yönetim Sistemini bir çok öğrenci kullanımı kolay, tasarımı sade ve etkili olarak nitelendirmiştir. Web sitesinin tasarlanması, kullanılabilirliği öğretimde oldukça önemlidir. Tasarım kurallarına uygun hazırlanmış bir sayfa öğrencinin ilgi ve dikkatini derse çekebilir. Yine bir kısmı da Moodle için hızlı ve sayfaların kolay açıldığından bahsetmişlerdir.

Sisteme dahil olan öğrenciler sistem içerisinde iletişime büyük önem verdikleri, mesaj kanallarını yoğun olarak kullandıkları gözlenmiştir. Öğrenciler yorumlarına göre mesaj, forum, sohbet gibi kanalları kullandıklarını ifade etmişlerdir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Moodle ile tüm ödevler sorunsuz bir şekilde iletilmekte, değerlendirilmektedir. Forumlar ile öğrenci - öğrenci ve öğrenci - öğretmen etkileşimleri sağlanabilmektedir(İnner, 2009).

İnternet, olumsuz etkilerinden dolayı kullanımından vazgeçilmemeli, bu etkiye neden olacak kullanımların farkında olunmalı ve bunlardan kaçınılmalı, olumlu amaçlı kullanımına önem verilmelidir. En önemli olumlu amaçlı kullanım eğitim amaçlı kullanımdır.

Web Destekli Eğitimin kullanımında öğrenciler bazı olumsuzluklarla karşılaşmış olsalar da bir çok olumlu yönü ile tercih edilebilir bir yöntemdir. Yüz yüze eğitime destek amaçlı kullanıldığı için sadece web üzerinden yapılan eğitimin bazı olumsuz özelliklerini ortadan kaldırabilir. Tosun ve Taşkesengil (2012) Genel Kimya Dersini Moodle destekli işlemiş ve yöntemin öğrenciler üzerinde olumlu etkiler bıraktığını tespit etmiştir. Araştırmacıların kullandığı yöntem hem daha etkileşimli bir ortamın oluşmasını sağlamış, hem de öğrencilerin derse daha fazla katılımlarını sağlanmıştır.

Moodle dünya çapında genel kabul görmüş, sürekli güncellenen etkin bir öğretim yönetim sistemidir. Ücretsiz ve açık kaynak olması kullanılabilirliğini bir tak daha artırmıştır. Moodle ile web destekli eğitim başka dersler için de kullanılabilir.

Web Destekli Eğitim sadece asenkron olarak değil telekonferans yöntemi kullanılarak senkron olarak da yapılabilir. Böylece öğrenciler ile anında iletişim kurularak, asenkron eğitimin iletişim sorunları tamamen ortadan kaldırılabilir. Telekonferans yapabilmek için Adobe Connect yazılımı veya Moodle' a entegre olabilen ve ücretsiz olan BigBlueButton adlı telekonferans programı kullanılabilir. Ayrıca yüz yüze eğitimin yapıldığı kalabalık sınıflarda eğitimin web tabanlı veya web desteği ile yapılması büyük kolaylık sağlayabilir.

Not: Bu çalışma 24-26 Nisan 2014 tarihlerinde Antalya'da 21 Ülkenin katılımıyla düzenlenen 5th International Conference on New Trends in Education and Their Implications – ICONTE' de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Ally, M. (2008). *Foundations Of Educational Teory for Online Learning.* AU Press.

Alyaz, Y. (2006). Bir Leonardo da Vinci Projesi Kapsamında Web Destekli Dil Öğretimi Uygulamaları Geliştirmeye Yönelik Yazarlık Sistemlerin ve Platformların Değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* .

Anderson, T. (2008). *Towards A Theory Of Onlıne Learning.* AU Press.

Arslan, T. (2013). *Uzaktan Eğitim Ve Öğrenme Yönetim Sistemlerinin Karşılaştırılması.* Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.

Başaran, B. (2010). *Web Tabanlı Sistemlerde Scorm Uyumlu Whiteboard Movie Tekniğinin Öğrencilerin Fizik Derslerindeki Başarı Ve Tutumlarına Etkisinin Araştırılması*. Doktora Tezi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.

Bektaş, G. A. (2012). *İnternet Tabanlı Eğitim Sistemlerinde Web 3.0 Teknolojisinin Kullanılması Üzerine Bir Uygulama.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Bilen Kaya, D. (2012). *Temel Kimya Laboratuvar Dersinin Web Ortamı İle Desteklenmesinin Öğrencilerin Başarısına Ve Derse Yönelik Tutumuna Etkisi*. Doktora Tezi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.

Çakır Balta, Ö. ve Horzum, M. B. (2008). Farklı Web Tabanlı Öğretim Ortamlarında Öğrencilerin Başarı, Motivasyon Ve Bilgisayar Kaygı Düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.

Ersoy, M. (2008). *Uzaktan Eğitim Öğretimin Yönetimi.* Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.

Esen, Ö. (2007). *İlköğretim Matematik Öğretimine Yönelik Tasarlanan Web Destekli Bir Öğretim Materyali Hakkındaki Öğretmen Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Eşgi, N. (2006). Web Temelli Öğretimde Basılı Materyal Ve Yüz Yüze Öğretimin Öğrenci Başarısına Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* .

Göksu, İ. (2012). *Web Tabanlı Öğrenme Ortamında Veri Madenciliğine Dayalı Öğrenci Değerlendirmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.

İnner, B. (2009). Laboratuvar Uygulamasında Moodle Öğrenme Yönetim Sistemi Kullanımında Karşılaşılan Problemler, Tecrübeler Ve Çözüm Önerileri. (s. 1-7). Ankara: 9th International Educational Technology Conference.

Karaman, S. (2007). Ders Web Sayfaları: Özellikleri, Hazırlanması, Kullanımı Ve Öğretim Elemanlarının Tutumları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* .

Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Mısırlı, Z. A. (2007). *Web Tabanlı Öğrenme Yönetim Sistemine İlişkin Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri.* Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.

Özüsağlam, E. (2007). Web Tabanlı Matematik Öğretimi ve Ders Sunum Örneği. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 33-43.

Özüsağlam, E. (2007). Web Tabanlı Matematik Öğretimi ve Ders Sunum Örneği. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* .

Polat, H. H. (2009). *Temel Tasarım Eğitimi Dersinde Web Destekli Renk Öğretiminin Öğrenci Başarısına Etkisi (Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği)*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Şendağ, S., & Gündüz, Ş. (2008). Öğretmen Adaylarının Web Tabanlı Öğrenme Materyalinin Kullanılabilirliği Ve Etkililiği Hakkındaki Görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* .

Taşkesengil, Y., & Tosun, C. (2011). Using the MOODLE Learning Management System in Problem Based Learning Method. International Online Journal of Educational Sciences , 1021-1045.

Taşkıran, Y., Sertbaş, K., Gönener, A., & Atalı, L. (2003). Kocaeli Üniversitesi Beden Eğitimi Ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Bilgisayar Kullanma Durumlarının İncelenmesi. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi* .

Ünal, D. (2010). *İlköğretim Öğretmenlerine Yönelik Web Tabanlı Çocuk Hakları Eğitimi Programı.* Doktora Tezi.

Ünlükahraman, O. (2011). *Web Tabanlı Eğitimde Web Madenciliği Uygulaması İle Öğrenci Davranışlarının Analizi.* Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* İstanbul: Seçkin Yayıncılık.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2014 Cilt:3 Sayı:2 Makale No: 26 ISSN: 2146-9199

ÇALIŞMA YAPRAKLARININ ÖĞRENCİLERİN YÜKSELTGENME VE İNDİRGENME KAVRAMLARINI ANLAMALARI ÜZERİNE ETKİSİ

Doç. Dr. Hülya Demircioğlu
KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi
OFMAE Bölümü, Trabzon
hulyadem76@hotmail.com

Doç. Dr. Gökhan Demircioğlu
KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi
OFMAE Bölümü, Trabzon
demircig73@hotmail.com

Dr. Mustafa Yadigaroğlu
KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi
OFMAE Bölümü, Trabzon
mustafayadigaroglu@hotmail.com

Özet

Eğitimde belirlenen hedeflere ulaşmak için öğrenci merkezli yöntemlerin uygulanması önerilmektedir. Bu yöntemlerde, farklı öğretim materyalleri ile öğrencileri aktif kılmak esastır. Bu materyallerden birisi de çalışma yapraklarıdır. Bu çalışmanın amacı, çalışma yapraklarının öğrencilerin yükseltgenme ve indirgenme kavramlarını anlamaları üzerine etkisini araştırmaktır. Bu çalışmada, deneme öncesi tasarım (tek grup üzerinde ön test/son test tasarımı) kullanılmıştır. Örneklem, bir Anadolu lisesinde öğrenim gören 29 dokuzuncu sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak beş açık uçlu sorudan oluşan bir test ve yarı yapılandırılmış mülakat kullanılmıştır. Uygulama sonunda çalışma yaprağının yükseltgenme ve indirgenme konusunda öğrencilerin sahip oldukları alternatif kavramların giderilmesinde ve anlama düzeylerinin artırılmasında etkili bir materyal olduğu sonucuna varılmıştır. Çalışma yaprakları öğrencilerin ilgisini çeken, onlar için dersi zevkli ve eğlenceli hale getiren bir materyal olduğundan sadece kimya öğretiminde değil, birçok dersin kavram öğretiminde ve alternatif kavramların giderilmesinde kullanılabilir.

Anahtar Sözcükler: Kimya öğretimi, çalışma yaprağı, yükseltgenme-indirgenme.

THE EFFECT OF WORKSHEETS ON STUDENTS' UNDERSTANDING OF THE CONCEPTS OF OXIDATION AND REDUCTION

Abstract

The use of student-centered methods is recommended to achieve objectives set out in education. In these methods, it is essential to make students active with different teaching materials. The worksheets are one of these materials. The purpose of this study is to investigate the effect of worksheet on student' understanding of the concepts of oxidation and reduction. A pre-experimental research design (one group pretest/post-test design) was used. The sample consisted of 29 grade 9 students in an Anatolian high school. A test consisting of five open-ended questions and semi-structured interview were used as data collection tools. At the end of the treatment, the results showed that the worksheet was an effective material to remedy students' alternative conceptions and to increase their level of understanding about the concepts of oxidation and reduction. The worksheets are a material that attracts the attention of students and makes the course enjoyable and fun for them. Therefore, not only in chemistry education, they can be used in teaching concepts in many other courses and remedying alternative concepts.

Key Words: Chemistry teaching, worksheet, oxidation and reduction.

GİRİŞ

Kimya Dersi Öğretim Programında, öğrencinin somut materyallerle doğrudan ilişki ve etkileşimini sağlayacak şekilde zenginleştirilmiş bir ortamda öğrenme ve öğretme etkinliklerinin öğretmen tarafından organize edilip yönetilmesinin esas olduğu ifade edilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). Öğrenme ve öğretme etkinliklerinde kullanılabilecek ve öğrencilerin somut materyallerle etkileşimini sağlayabilecek materyallerden birisi de çalışma yapraklarıdır. Çalışma yaprakları, öğrencilerin ne yapması gerektiğinin belirtildiği işlem basamaklarını içeren, bilgilerini kendi zihinlerinde kendilerinin kurmalarına yardım eden ve aynı anda bütün sınıfın verilen etkinliğe katılımını sağlayan önemli araçlardır (Demircioğlu, Demircioğlu ve Ayas, 2004). Öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katılımını sağlayan çalışma yaprakları, öğrencilerin sistematik bir şekilde takip edilebilmesi ve kişisel görüşlerinin tespit edilebilmesi bakımlarından öğretmenlere önemli faydalar sağladıkları belirtilmektedir (Atasoy, Akdeniz ve Başkan, 2007). Bu araçlar genellikle aşamalı olarak hazırlandığı için öğrencilerin her bir bilgi aşamasını sindirip diğer aşamaya geçmesi daha kolay olmakta, aşamalar arasındaki geçişler birbiriyle bağlantılı olduğundan öğrenciler karşılaştıkları problemleri daha kolay algılayarak, çözüme kolayca ulaşabilmektedirler (Bozdoğan, 2007; Şaşmaz Ören ve Ormancı, 2012). Bütün bu özelliklerinden dolayı çalışma yaprakları zaman kaybını ortadan kaldırmakta, öğrencilere sorumluluk kazandırmakta (Dowdeswell, 1981) ve bireyin kendi bilgisini yapılandırmasına yardım ederek öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır (Demircioğlu, Akdeniz ve Demircioğlu, 2004; Atasoy ve Akdeniz, 2005). Ayrıca çalışma yaprağında yer alan soru ve yönergelerin öğretmene fazla ihtiyaç hissettirmeden bir sınıf organizatörü olarak görev yaptığı üzerinde durulmaktadır (Proctor vd., 1997). Bütün bu olumlu ifadeler yanında çalışma yapraklarının öğretmenin yerini tam olarak alamayacağı, sadece öğrenmeyi destekleyen ek kaynaklar olarak kullanılabileceği de unutulmamalıdır (Atasoy ve Akdeniz, 2006).

Çalışma yaprakları alan yazında yapılandırmacı öğrenme (Kurt, 2002) ve çoklu zekâ kuramının (Bak Kibar ve Ayas, 2010a; 2010b), REACT modelinin (Demircioğlu, Vural ve Demircioğlu, 2012) sınıfta uygulanmasında, alternatif kavramların giderilmesinde (Hand ve Treagust, 1991; Demircioğlu ve diğ., 2004; Demircioğlu ve diğ., 2004; Atasoy, 2008), bilgisayar destekli öğretim (Tutak, 2013), işbirlikli aktif öğrenme (Scherr ve Hammer, 2009) ve mobil öğrenme (Hung, Hwang ve Lin, 2010) etkinliklerinin uygulanmasında yardımcı öğretim araçları olarak kullanılmıştır. Bunun yanı sıra, çalışma yapraklarından kimya öğretiminde maddenin tanecikli yapısına (Demircioğlu ve diğ., 2004; Demircioğlu ve diğ., 2004), fiziksel ve kimyasal değişme kavramlarına (Bak Kibar ve Ayas, 2010b), çözünme ve fiziksel değişim ilişkisi konusuna (Akgün ve Gönen, 2004) ilişkin alternatif kavramların giderilmesinde, kimyasal bileşikler konusunda akademik başarıya ve kalıcılığa olan etkisinin incelenmesinde (Çelikler, 2010), öğrencilerin Le- Chatelier prensibini kavramalarını değerlendirmede (Coştu ve Ünal, 2004), basıncın sıvıların kaynama sıcaklığı üzerine etkisini öğretmede (Coştu, Karataş ve Ayas, 2003), öğrencilerin asit ve baz kavramlarını anlamaları üzerindeki etkisini belirlemede (Özmen, Demircioğlu, Burhan, Naseriazar ve Demircioğlu, 2012) yararlanılmıştır. Ancak yükseltgenme ve indirgenme konusunda çalışma yapraklarıyla ilgili yapılan bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Alan yazın incelendiğinde, öğrencilerin yükseltgenme-indirgenme tepkimelerini anlamada zorluklar yaşadıkları (De Jong ve Treagust, 2002) ve öğretmenlerin bu konuyu en zor (De Jong, Acampo ve Verdonk, 1995) ve soyut (Temel, Dinçol Özgür ve Yılmaz, 2012) konulardan biri olarak niteledikleri görülmektedir. Öğrencilerin bu konuda sahip oldukları üç önemli zorluk şöyle sıralanabilir: 1- tamamlayıcı reaksiyonlar olarak indirgenme ve yükseltgenmeyi anlamadaki zorluk (de Jong ve Treagust, 2002); 2- yükseltgen ve indirgen maddeleri belirlemedeki zorluk (de Jong ve Treagust, 2002); 3- bir redoks reaksiyonunu oksijen kaybı ya da kazancı olarak tanımlamadaki anlama (Garnett ve Treagust, 1992; Schmidt 1997; Österlund ve Ekborg, 2009).

De Jong ve Treagust (2002)'a göre öğrenciler indirgenme ve yükseltgenmeyi birbirinden bağımsız tepkimeler olarak görmektedirler. Schmidt (1997), öğrencilerin çoğunun oksijenin tüm yükseltgenme-indirgenme tepkimelerine katıldığını ve yükseltgenme-indirgenme tepkimeleri için önkoşul olduğunu düşündüklerini tespit etmiştir. Garnett ve Treagust (1992) da gündelik dil ile bilimsel dil arasındaki farklılıklar ile öğrencilerin aşırı genelleme yapmasının bu konudaki yanılgıların nedeni olabileceğini ifade etmektedir. Oysa yükseltgenme-indirgenme kimyanın anlaşılması için merkezi kavramlardır. Bu kavramlar asitler ve bazlar, elektroliz,

elektrokimyasal pil ve kimyasal reaksiyonlar konusunun anlaşılmasında son derece önemlidir (Barke, 2012). Bununla birlikte yükseltgenme-indirgenme reaksiyonları öğrencilerin günlük yaşam olaylarını yorumlamasına da katkı sağlar: Yanma olayları, demirin paslanması, maden eritme ocağında demir üretimi, alüminyum üretimi için alüminyum oksidin elektrolizi, akümülatörler ve pillerden elektrik enerjisi üretimi (Barke, 2012), metallerin korozyon süreci, vücudumuzdaki ATP üretimi (Österlund, Berg ve Ekborg, 2010), biyokimyasal reaksiyonlar (Helmenstine, 2014).

Yükseltgenme-indirgenme kavramlarıyla ilgili öğrencilerde geliştirilecek olan her türlü kavramsal anlama, bu kavramların ilişkili olduğu diğer konuların öğrenciler tarafından daha kolay ve anlamlı bir şekilde algılanmasını sağlayacaktır. Ayrıca öğrenciler günlük hayatta karşılaştıkları olayların bir rastlantıdan ibaret olmadığını, okulda öğrendikleri kimya kavramlarıyla ne kadar ilişkili olduğunu kendi deneyimleriyle görmüş olacaklardır. Bu çalışmanın amacı, tüm bu durumların uygulanmasına fırsat sağlayan çalışma yapraklarının öğrencilerin yükseltgenme ve indirgenme kavramlarını anlamaları üzerine etkisini araştırmaktır.

YÖNTEM VE ÖRNEKLEM

Bu çalışmanın yürütülmesinde, deneysel araştırma yönteminin bir türü olan deneme öncesi tasarım (tek grup üzerinde ön test/son test tasarımı) kullanılmıştır (Ohlund ve Yu, 2009). Bu tasarımda öğrenci başarısı bağımlı değişken olarak alınırken çalışma yapraklarına dayalı öğretim ise bağımsız değişken olarak alınmıştır. Öğrenciler yükseltgenme-indirgenme konusunu gördükten sonra çalışma gerçekleştirildiği için bu yöntem tercih edilmiştir. Kontrol grubunun olmaması geçerliği tehdit ediyor gibi gözükse de (Trochim, 2001), bu tasarımın içerisine ön test puanlarının dâhil edilmesi geçerlik tehdidini azaltmaktadır (Heffner, 2004). Bununla birlikte, öğretim programına dayalı olarak hazırlanan bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerine olan etkisini gösteren kavram testi ve testteki cevapları destekler nitelikte olan mülakat verileri geçerlik üzerindeki olumsuzluğu önemli oranda gidermektedir (Sadler, 2009; Demircioğlu, Dinç ve Çalık, 2013).

Çalışma, Trabzon'da bulunan bir Anadolu lisesinde öğrenim gören 29 dokuzuncu sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak beş açık uçlu sorudan oluşan bir kavram testi ve yarı yapılandırılmış mülakat kullanılmıştır. Testteki sorular kimya öğretim programı dikkate alınarak araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Ayrıca iki uzman araştırmacının görüşleri doğrultusunda teste son şekli verilmiştir. Hazırlanan test ön-test ve son-test olarak belirlenen örneklem grubuna uygulanmıştır. Ön test sonuçlarına göre alternatif kavramlara sahip olan beş öğrenci rastgele seçilerek bu öğrencilerle yarı yapılandırılmış mülakat yapılmıştır. Mülakatta ön test sonuçlarına göre önceden hazırlanan dokuz ana soru dışında, verilen cevaplardan yola çıkılarak öğrencilere alt sorular da yöneltilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde öğrencilerin ön ve son testten elde ettikleri puanlar, eşleştirilmiş t testi kullanılarak karşılaştırılmıştır. Öğrencilerin testteki sorulara verdikleri cevaplar, *anlama, kısmen anlama, alternatif kavram ve boş* şeklinde dört kategoriye ayrılmıştır. Mülakatlardan elde edilen veriler, aynı kategoriler kullanılarak analiz edilmiştir. Testte ve mülakatlarda anlamama kategorisinde cevaplarla karşılaşılmadığı için bu kategoriye yer verilmemiştir. Analizlerde kullanılan kategorilerle ilgili ayrıntılı bilgiler önceki çalışmalarda da mevcuttur (Demircioğlu, 2008; Demircioğlu, Demircioğlu, Ayas ve Kongur, 2012).

Çalışma Yaprakları

Araştırmada iki farklı çalışma yaprağı kullanılmıştır. Uygulama 4 ders saati sürmüştür. Bunlardan biri Ek 1'de örnek olarak verilmiştir. Çalışma yaprakları hazırlanırken ön testten elde edilen veriler dikkate alınmıştır. Çalışma yaprağı öğrencilere dağıtılmış ve 4 öğrenciden oluşan gruplar (bir grup 5 kişi) oluşturularak, öğrencilerin grup tartışmaları yapmaları ve tartışmalar sonrasında her öğrencinin çalışma yapraklarını bireysel olarak cevaplamaları sağlanmıştır.

BULGULAR

Kavram testinden ve yarı yapılandırılmış mülakatlardan elde edilen bulgular ayrı başlıklar halinde aşağıda sunulmuştur.

Kavram Testinden Elde Edilen Bulgular

Öğrencilerin ön-test ve son-test sorularına verdikleri cevaplar Tablo 1'de verilmiştir. Ön test sorularına anlama kategorisinde verilen cevapların yüzdeleri %13,8 ile 75,9 arasında değişirken, son test sorularına verilen cevapların yüzdeleri %55,1 ile %89,7 arasında değişmektedir (Tablo 1).

Tablo 1'de görüldüğü gibi, birinci soruya *(Yükseltgenme nedir? Açıklayınız)* ön testte öğrencilerin % 41,4'ü, son testte ise % 79,3 'ü anlama ve ön testte öğrencilerin % 24,1'i, son testte ise % 6,9'u alternatif kavram kategorisinde cevaplar vermişlerdir (Tablo 1). Alternatif kavram kategorisinde yer alan bazı öğrenci cevapları, "*Reaksiyon tepkimelerinde bir elementin tepkimede iyon vermesiyle diğer elementin iyon değerinin artmasını sağlamasına yani elektron veren elementin diğer elementin iyon sayısını yükseltmesidir.*", "*Elektron veren atomlara yükseltgen denir.*" şeklindedir. Öğrencilerden bazıları yükseltgenme olayının iyon verme olduğunu belirtmişlerdir. Bazı öğrenciler ise yükseltgenmeyi yükseltgen olarak algılayıp cevap vermeye çalışmışlardır.

Tablo 1: Öğrencilerin ön-test ve son-test sorularına verdikleri cevaplar

Soru	Test	Anlama		Kısmen Anlama		Alternatif Kavram		Cevapsız	
		f	%	f	%	f	%	f	%
1	Ön test	12	41,4	10	34,5	7	24,1	0	0
	Son test	23	79,3	2	6,9	2	6,9	0	0
2	Ön test	11	38	9	31	8	27,6	0	0
	Son test	23	79,3	2	6,9	2	6,9	0	0
3	Ön test	15	51,7	2	6,9	9	31	0	0
	Son test	26	89,7	1	3,4	0	0	0	0
4	Ön test	22	75,9	1	3,4	6	20,7	0	0
	Son test	24	82,8	0	0	3	10,3	0	0
5	Ön test	4	13,8	5	17,2	17	58,7	2	6,9
	Son test	16	55,1	1	3,4	9	31	1	3,4

İkinci soruya (*İndirgenme nedir? Açıklayınız*) ön testte öğrencilerin % 38'i, son testte ise % 79,3'ü anlama ve ön testte öğrencilerin % 27,6'sı, son testte % 6,9'u alternatif kavram kategorisinde cevaplar vermişlerdir (Tablo1). Alternatif kavram kategorisindeki bazı cevaplar, "*İndirgenme elektron alan maddedir*", "*Redoks tepkimelerinde kendinden daha güçlü bir elemente atom verme*" şeklindedir. Bazı öğrenciler indirgenmeyi iyon verme olarak tanımlamışlardır. Bazıları ise indirgenmeyi elektron alma olayı olarak değil elektron alan madde olarak tanımlamışlardır.

Üçüncü soruya (*Yükseltgen ve indirgen madde nedir? Açıklayınız)* ön testte öğrencilerin % 51,7'si, son testte ise % 89,7'si anlama ve ön testte öğrencilerin %31'i, son testte % 0'ı alternatif kavram kategorisine giren cevaplar vermişlerdir. Alternatif kavram kategorisinde yer alan bazı öğrenci cevapları "*iyonların kendinden daha güçlü bir elemente iyon vermesi indirgenme, bunun tersi yükseltgenmedir", "bir bileşiğin veya elementin elektron verip değerliğinin artmasına yükseltgen, bir bileşiğin veya elementin elektron alarak değerliğinin azalmasına indirgen denir*" şeklindedir.

Dördüncü soruya (*$Cu^{+2}+Fe^{0} \rightarrow Fe^{+2} + Cu^{0}$ denkleminde yükseltgenen-indirgenen ve yükseltgen-indirgen maddeleri belirtiniz)* ön testte öğrencilerin %75,9'u son testte ise %82,8'i anlama, ön testte %20,7'si, son testte ise %10,3'ü alternatif kavram kategorisine giren cevaplar vermiştir (Tablo 1). Alternatif kavram kategorisinde yer alan bazı öğrenci cevapları, "*Cu indirgen, +2' den 0'a düşmüş yani elektron vermiş, Fe yükseltgen 0'dan +2'ye yükselmiştir yani elektron almış", "$Fe^{0} \rightarrow Fe^{+2}$ demir iyon vermiş indirgenmiş, $Cu^{+2} \rightarrow Cu^{0}$ iyon vermiş yükseltgenmiş*" şeklindedir.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2014 Cilt:3 Sayı:2 Makale No: 26 ISSN: 2146-9199

Tablo 1' de görüldüğü gibi, beşinci soruya (*Fe + S → FeS denkleminde yükseltgen ve indirgen maddeleri belirtiniz ve nedenini açıklayınız)* ön testte öğrencilerin %13,8'i son-testte öğrencilerin % 55,1'i anlama ve ön testte %58,7'si, son testte %31'i alternatif kavram kategorisine giren cevaplar vermişlerdir. Alternatif kavram kategorisinde olan bazı cevaplar, "*Fe indirgendi çünkü element halinde 0'dır, bileşik olunca yük veriyor. S yükseltgendi çünkü element halinde 0'dır, bileşik olunca yük aldı.*", "*Fe ve S yükseltgen maddedir. FeS indirgen maddedir*" şeklindedir. Bazı öğrenciler olayı indirgenme olarak algılayıp yanıt vermeye çalışmış fakat başarısız olmuşlardır. Demirin element halden bileşik haline geçmesini yük vermek olarak ifade etmişlerdir. Kükürdün (S) ise element halde iken yüksüz olup bileşik halde iken ise yük alarak yükseltgendiğini ifade etmişlerdir. Bazı öğrenciler ise rastgele olarak reaksiyona giren maddeleri yükseltgen, oluşan bileşiği ise indirgen madde olarak göstermişlerdir. Bazı öğrenciler ise burada yükseltgenme indirgenme olmadığını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin ön test ve son test verilerine ilişkin eşleştirilmiş t testi sonuçları Tablo 2'de verilmiştir. Tablo 2'de görüldüğü gibi öğrencilerin ön ve son testten elde ettikleri puanlar arasında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($t_{(29)}$ = 7,479; p<0,05).

Tablo 2: Ön Test ve Son Test Verilerine İlişkin Eşleştirilmiş t Testi Sonuçları

Testler	N	Ortalama	Standart sapma	Serbestlik derecesi (Sd)	t	p
Ön test	29	20,90	5,031	28	7, 479	0,00
Son test	29	27,45	3,158			

Mülakatlardan Elde Edilen Bulgular

Öğrencilerin "yükseltgenme ve indirgenme" kavramları hakkında sahip oldukları bilgileri ortaya çıkarmak için ön mülakat, çalışma yaprakları uygulandıktan sonra öğrencilerin "yükseltgenme ve indirgenme" kavramlarıyla ilgili anlamalarında nasıl bir değişim olduğunu belirlemek için son mülakat yapılmıştır. Ön test sonuçlarına göre kavram yanılgılarına sahip olan beş öğrenci rastgele seçilerek bu öğrencilerle yarı yapılandırılmış mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Bireysel olarak yürütülen mülakatlar yaklaşık 20-25 dakika sürmüştür. Mülakatlar öğrencilerden izin alınarak ses kaydedici ile kaydedilmiştir. Mülakat esnasında sorulan sorulara verilen cevaplar kategorilendirilerek Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3: Mülakat Sorularına Verilen Cevap Kategorileri

SORULAR	Mülakat	A (f)	KA (f)	AK (f)	C (f)
Yükseltgenme nedir?	Ön	1	3	1	0
	Son	5	0	0	0
Bir atom yükseltgenirse bu atomun elektron sayısında nasıl bir değişme olur?	Ön	2	1	2	0
	Son	5	0	0	0
Bir atom yükseltgenirse atomun değerliği(yükü) nasıl değişir?	Ön	2	0	3	0
	Son	5	0	0	0
İndirgenme nedir?	Ön	1	3	1	0
	Son	4	1	0	0
Bir atom indirgenirse bu atomun elektron sayısında nasıl bir değişme olur?	Ön	2	1	2	0
	Son	5	0	0	0
Bir atom indirgenirse atomun değerliği (yükü) nasıl değişir?	Ön	2	0	3	0
	Son	5	0	0	0
Yükseltgen madde nedir?	Ön	2	0	3	0
	Son	3	2	0	0
İndirgen madde nedir?	Ön	1	0	4	0
	Son	3	2	0	0
$Zn^{+2} + Cu^{o} \rightarrow Zn^{o} + Cu^{+2}$ denklemindeki yükseltgenen, indirgenen, yükseltgen ve indirgen maddeleri gösterip nedenlerini açıklayın.	Ön	0	3	2	0
	Son	3	2	0	0

A: Anlama, KA: Kısmen Anlama, AK: Alternatif Kavram, C: Cevapsız, f: frekans (öğrenci sayısı)

Tablo 3'te görüldüğü gibi son mülakatta hiçbir öğrenci alternatif kavram kategorisinde cevap vermemiştir. Öğrencilerin mülakat sorularına verdikleri cevaplardan yapılan kesit alıntılar aşağıda örnek olarak verilmiştir (A: araştırmacı, Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5: Öğrenciler; ÖM: Ön mülakat; SM: Son mülakat).

(A)-Yükseltgenme nedir? ***(1. Soru)***
*(Ö1)-Tepkimede bir elementin iyon vermesine yükseltgenme denir (**ÖM**).*
*(Ö2)-Bir atomun iyon almasına yükseltgenme denir (**ÖM**).*
*(Ö1, Ö2)-Atomların elektron vererek değerliğinin artmasına yükseltgenme denir (**SM**).*
(A)-Neden iyon veriliyor diye düşündün? Biraz daha açıklar mısın?
*(Ö1)Çünkü..eeee…iyon yük demektir. Atomlar serbestken yükü sıfırdır…..ve tepkimede iyon veren yükseltgenir (**ÖM**).*
(Ö2)- İyon (+) ve (-) olabilir. Atom (+) iyon alarak yükseltgeniyor.

(A)- Bir atom yükseltgenirse bu atomun elektron sayısında nasıl bir değişme olur? ***(2. Soru)***
*(Ö2, Ö3)-Artar (**ÖM**).*
*(Ö3)-Azalır (**SM**).*
(A)-Neden?
*(Ö2)-Yükseltgenince element iyon alıyor..bu nedenle elektron sayısı artar (**ÖM**).*
*(Ö3)-eeee… Çünkü yükseltgenmede elektron verildiği için yük düşer yani azalır…(**SM**)*

(A)- Bir atom yükseltgenirse bu atomun değerliği (yükü) nasıl bir değişir? ***(3. Soru)***
*(Ö1, Ö2, Ö3)-Azalır(**ÖM**)*
*(Ö3)-Artar (**SM**).*
(A)-Neden?
*(Ö1)-Çünkü iyon verirse değerliği azalır iyon alırsa da değerliği artar (**ÖM**).*
*(Ö3)-Bir atom elektron verirse yükseltgenir, değerliği artar (**SM**).*
(A)-İndirgenme nedir? ***(4. Soru)***
*(Ö2)-İndirgenmede bir element iyon veriyor. Bu olaya indirgenme denir (**ÖM**)*
*(Ö3)-Atomların elektron alarak değerliğinin azalmasına indirgenme denir (**SM**).*

(A)- Bir atom indirgenirse bu atomun elektron sayısında nasıl bir değişme olur? ***(5. Soru)***
*(Ö2)-Azalır (**ÖM**).*
*(Ö3)-Artar (**SM**).*
(A)-Neden?
*(Ö2)-İndirgenince element iyon veriyor (**ÖM**).*
*(Ö3)-İndirgenmede atom elektron aldığı için artıyor(**SM**)*

(A)- Bir atom indirgenirse bu atomun değerliği (yükü) nasıl bir değişir? ***(6. Soru)***
*(Ö1, Ö3)-Artar (**ÖM**).*
*(Ö3)-Azalır (**SM**).*
(A)-Neden?
*(Ö1)-Çünkü iyon alırsa değerliği artar (**ÖM**)...*
*(Ö3)-Bir atom elektron alırsa indirgenme olayı gerçekleşir, değerliği azalır. Çünkü elektron aldığı için değerliği azalıyor (**SM**).*

(A)-Yükseltgen madde nedir? ***(7. Soru)***
*(Ö4)-Maddelerin elektron fazlalığı olduğu için tepkimede bu elektronları yanındaki atoma verirler. Böylece yanındakini indirgerler. Bu maddelere Elektron fazlalığı olan maddelere yükseltgen denir (**ÖM**)*
*(Ö4)-Karşısındaki maddeyi yükseltgeyen maddeye yükseltgen madde denir (**SM**).*
(A)- Karşısındakini nasıl yükseltgiyor?
*(Ö5)-Tahterevalli örneğinde mesela bir atom aşağıya iniyordu, o inerken diğerini yukarıya kaldırıyordu (**SM**).*

(A)-Bu olay nasıl oluyordu peki?

*(Ö5)-Biri elektron alıyordu diğeri elektron veriyordu (**SM**)…..*

(A)-Elektron alan ve veren hangisi peki?

*(Ö5)-Elektron alan indirgenen madde o yüzden indirgenen madde yükseltgen maddedir. Çünkü tahterevallide aşağıya inenin yükü azalıyordu o yüzden aşağıya inen indirgenmiştir. Karşısındaki ise yükseltgenmiştir. Bu nedenle yükseltgen maddedir (**SM**).*

*(A)-İndirgen madde nedir? **(8. Soru)***

*(Ö4)-Maddelerin elektron eksikliği olduğu için. Reaksiyonda yanındaki maddelerden elektron almak isterler, böylece yanındaki maddeler yükseltgenir (**ÖM**)*

*(Ö4)-Karşısındaki maddeyi indirgeyen maddeye indirgen madde denir (**SM**).*

(A)-Karşısındakini nasıl indirgiyor?

*(Ö4)-Tahterevalli örneğinde mesela bir atom yukarı çıkıyordu, o yükselirken diğerini aşağıya indiriyordu. Yani karşısındakine elektron veriyordu, hafifliyordu dimi… Yükseltgen maddenin tam tersi olarak davranıyordu (**SM**).*

*(A)- $Zn^{+2} + Cu^{o} \rightarrow Zn^{o} + Cu^{+2}$ denklemindeki yükseltgenen, indirgenen, yükseltgen ve indirgen maddeleri gösterip nedenlerini açıklayınız **(9. Soru).***

*(Ö3, Ö4)- $Zn^{+2} + 2e^{-} \rightarrow Zn^{0}$ çinko güçlü bir madde olduğu için zayıf olan maddeden elektron almıştır. Bu olay yükseltgenmedir. $Cu^{o} \rightarrow Cu^{+}2+ 2e^{-}$ bakır zayıf olduğu için kendisinden güçlü olan çinkoya elektron vermiştir. Bu da indirgenmedir (**ÖM**).*

*(Ö3, Ö4)- $Zn^{+2} + 2e^{-} \rightarrow Zn^{0}$ çinko iki elektron alarak indirgenmiştir. Değerliği azalmıştır. Zn^{+2} indirgenirken karşısındakinin yükseltgenmesine sebep olduğu için yükseltgen maddedir. $Cu^{o} \rightarrow Cu^{+}2+ 2e^{-}$ bakır elektron verdiği için tepkimede yükseltgenmiştir. Yükseltgenirken elektronlarını yanındaki maddeye vererek onun indirgenmesini sağlar. Bu yüzden indirgen maddedir (**SM**).*

(A)-Yükseltgen ve indirgen maddeler hangileridir?

*(Ö3, Ö4)-Yükseltgenme isteği büyük olan yükseltgen maddedir. İndirgenme isteği büyük olan ise indirgen maddedir (**ÖM**).*

TARTIŞMA VE SONUÇLAR

Çalışma yapraklarının uygulanmasından sonra elde edilen bulgulara genel olarak bakıldığında (Tablo 1, Tablo 2 ve Tablo 3), kavramsal anlama düzeyinde anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Bu farklılık istatistiksel olarak da anlamlı bulunmuştur (Tablo 2, $t_{(29)} = 7,479$; $p<0,05$). Buradan çalışma yapraklarının öğrencilerin yükseltgenme ve indirgenme kavramlarını anlamaları üzerinde etkili olduğu ve başarılarını artırdığı sonucuna varılabilir. Çalışma yapraklarının öğrencilerin anlama düzeylerinin ve başarılarının artması, alternatif kavramların giderilmesi üzerinde etkili olduğu alan yazında da belirtilmektedir (Hand ve Treagust, 1991; Demircioğlu, Demircioğlu ve Ayas, 2004; Demircioğlu, Akdeniz ve Demircioğlu, 2004; Atasoy, 2008; Yeşilyurt ve Gül, 2011). Uygulamalarda çalışma yaprağının bireysel ve işbirlikçi öğrenmeye destek olması, grup çalışmasına fırsat vermesi (Özmen ve Yıldırım, 2005; Saka, 2006), çalışma yaprağında günlük yaşamla ilişkilendirmeye önem verilmesi (Keser, 2003; Özsevgeç, 2007; Bayar, 2005; Çalık, 2006), etkinliklerin basit araç-gereçlere dayalı olmaları (Keser, 2003; Bayar, 2005) açısından yukarıda ifade edilen durumlarda etkili olmaktadır. Elde edilen bütün verilerden anlaşılacağı gibi öğrencilerin sahip oldukları alternatif kavramların giderilmesinde ve onların anlama düzeylerinin artırılmasında çalışma yaprağının etkili bir materyal olduğu söylenebilir.

Bununla birlikte, çalışma yapraklarına öğrencilerin bildiklerini veya öğrendiklerini yazmaları istendiğinde yeniden başa dönmeleri, işlemleri tekrar düşünmeleri, bilgileri yeniden düzenlemeleri gibi bir dizi bilişsel faaliyeti yerine getirmeleri gerektiği belirtilmektedir (Mason ve Boscolo, 2000; Atasoy, 2008; Ormancı ve Şaşmaz Ören, 2010). Çalışma yapraklarına yazarak düşüncelerini ifade etme sürecinin, öğrencilerin kendilerini etkinliklere zihinsel olarak katmaları ve bu bilgileri kendilerine mal etmeleri bakımlarından oldukça etkili olduğu

söylenebilir. Öğrenenlerin öğrenme yaşantılarını zenginleştiren çalışma yaprakları, amaca göre yöntem ya da öğretimsel iş olarak dersi destekleyebilmektedir (Özdemir, 2006). Çalışma yapraklarının hem birden çok duyuya hitap etmesi hem de öğrencilerin ilgilerini çekmesi, onların konuyu anlamalarına ve kalıcı öğrenebilmelerine katkı sağladığı düşünülmektedir. Öğrencilerin mülakat sorularını cevaplarken, çalışma yaprağında yer alan etkinliklerden yola çıkarak sorulara açıklık getirmeleri de bunun bir kanıtıdır. Yapılan bu çalışmada, öğrenciler konuda nerelerde öğrenme eksikliğine sahip olduklarını anlayabildiklerini, anlayamadıkları yerleri çalışma yaprağının örneklediğini ve bu durumları arkadaşlarıyla tartışıp bireysel olarak sonuca ulaşabildiklerini ifade etmişlerdir. Çalışma yaprağının öğrencilere bireysel çalışma, tartışabilme imkânı tanıyan ve öğrenciyi aktif kılan bir materyal olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğrenciler yükseltgenme ve indirgenme kavramlarını birbirine karıştırmakla beraber, yükseltgenme ve indirgenmenin elektron alarak mı yoksa vererek mi gerçekleştiği konusunda ikileme düşmektedirler. Bunun yanı sıra, öğrenciler bir tepkimedeki yükseltgen ve indirgen maddeleri belirlemede de zorluklar yaşamaktadırlar. Benzer sonuçlar diğer çalışmalarda elde edilmiştir (de Jong ve Treagust, 2002; Österlund ve Ekborg, 2009). Uygulanan çalışma yaprağının etkin uğraşı kısmında, öğrencilerin sahip oldukları alternatif kavramlardan kurtulmalarına yardımcı olacak ve bu olayları kendi zihinlerinde yapılandırmalarını sağlayacak benzetmeler üzerinde durulmuştur. Çalışma yaprağı ile işlenen derslerde öğrencilerin daha ilgili olduğu ve bilgiyi yapılandırmakta daha az sorun yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışma yaprağında yine günlük hayattaki yükseltgenme indirgenme tepkimelerinin ne derece farkında olduklarını ortaya çıkarmak ve var olan yanılgılarını gidermek için sorulara yer verilmiştir. Bu sorulardan biri olan demirin paslanması sorusuna öğrencilerden biri "*demir su ile reaksiyona girerek yanma gerçekleşir, bu şekilde yükseltgenme olur"* şeklinde cevap vermiştir. Çalışma yaprağının uygulanmasının ardından yapılan son mülakatta öğrenci soruya vermiş olduğu cevabın yanlış olduğunun farkına varmış ve bu sorunun cevabını "*demir havadaki oksijenle tepkimeye girerek yükseltgenmiştir*" şeklinde değiştirmiştir. İlk etapta ortaya çıkan alternatif kavramın sebebinin bir redoks reaksiyonunu oksijen kaybı ya da kazancı olarak tanımlamada yaşanan zorluktan (Garnett ve Treagust, 1992; Schmidt 1997; Österlund ve Ekborg, 2009) ileri geldiği düşünülmektedir. Yapılan mülakatlarda çalışma yaprağından sonra yükseltgenme indirgenmeyi açıklarken günlük hayatla daha iyi ilişkilendirdikleri sonucuna varılmıştır.

ÖNERİLER

Çalışma yaprakları öğrencilerin ilgisini çeken, onlar için dersi zevkli ve eğlenceli hale getiren bir materyal olduğundan sadece kimya öğretiminde değil, birçok derste öğrencilerin kavramsal anlamalarını artırmak ve alternatif kavramlarını gidermek için kullanılabilir. Öğrencileri aktif hale getirdiği, düşünmeye ve sorgulamaya teşvik ettiği için öğrenci merkezli öğretimde amaca uygun kullanıldığı takdirde etkili bir materyal olabilir.

Bunun yanı sıra kimya konularının öğretiminde çalışma yaprağı kullanılması öğrencilerin kimyaya karşı tutumlarını olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Çünkü uygulanan çalışma yapraklarının öğrencilerin ilgisini çektiği gözlenmiştir. Bu nedenle her öğretim seviyesinde (ilkokuldan üniversiteye kadar), özellikle fen bilimlerinin öğrenciler tarafından sıkıcı olduğu düşünülen konularında çalışma yaprağı hazırlanması ve uygulanması önerilmektedir.

Çalışma yapraklarında günlük hayatla ilgili örneklere yer verilmesi öğrencilerin yükseltgenme ve indirgenme kavramlarının günlük hayatla ilişkilendirmesinde kolaylık sağlamıştır. Hazırlanan çalışma yapraklarında öğrencilerin günlük hayatta karşılaştıkları olaylara yer verilmesi, öğrencilerin olayları daha kolay ve etkili bir şekilde anlamlandırmalarını sağlayabilir.

Yükseltgenme – indirgenme tepkimeleri, diğer birçok kimya kavramıyla ilişkili olan oldukça önemli bir konudur. Bu kavramlarla ilgili öğrencilerin sahip olduğu zorlukları en aza indirmek için farklı alanlarda yükseltgenme – indirgenme tepkimelerinin kullanıldığı uygulamalara yer verilmelidir. Bu uygulamalar daha çok öğrencilerin öğrendikleri teorik bilgiyi günlük yaşam olaylarında kullanmaya yönelik olmalıdır. Bu yüzden, uygulamalarla başlayıp öğrencilerin kavramlara kendilerinin ulaşabileceği farklı öğrenme yaklaşımları kullanılarak çalışılan kavramlar üzerindeki etkisi araştırılabilir.

Not: Bu çalışma 24-26 Nisan 2014 tarihlerinde Antalya'da 21 Ülkenin katılımıyla düzenlenen 5th International Conference on New Trends in Education and Their Implications – ICONTE' de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Akgün, A. ve Gönen, S. (2004). Çözünme ve fiziksel değişim ilişkisi konusundaki kavram yanılgılarının belirlenmesi ve giderilmesinde çalışma yapraklarının önemi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(10), 22–37.

Atasoy, Ş. (2008). *Öğretmen adaylarının Newton'un hareket kanunları konusundaki kavram yanılgılarının giderilmesine yönelik geliştirilen çalışma yapraklarının etkililiğinin araştırılması.* Yayımlanmamış doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Atasoy, Ş. ve Akdeniz, A. R. (2005). Yapılandırmacı öğrenme kuramına uygun geliştirilen çalışma yapraklarının uygulama sürecinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi,* 170, 157-175.

Atasoy, Ş. ve Akdeniz, A. R. (2006).Yapılandırmacı öğrenme kuramına uygun geliştirilen çalışma yapraklarının uygulama sürecinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 170, 157-175.

Atasoy, Ş., Akdeniz, A. R. ve Başkan, Z. (2007). Çalışma yapraklarının öğrenme sürecine katkıları yönünden değerlendirilmesi. *EDU 7*, 2(2).

Bak Kibar, Z. & Ayas, A. (2010a). Developing a worksheet about physical and chemical event. *Procedia Social and Behavioral Sciences,* 2, 739–743.

Bak Kibar, Z. & Ayas, A. (2010b). Implementing of a worksheet related to physical and chemical change concepts. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 2,* 733–738.

Barke, H. D. (2012). Two ideas of the redox reaction: Misconceptions and their challenge in chemistry education. *African Journal of Chemical Education*, 2(2), 32-50.

Bayar, F. (2005). *İlköğretim 5. sınıf fen bilgisi öğretim programında yer alan ısı ve ısının maddedeki yolculuğu ünitesi ile ilgili bütünleştirici öğrenme kuramına uygun etkinliklerin geliştirilmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Coştu, B. ve Ünal, S. (2004). Le-Chatelier prensibinin çalışma yaprakları ile öğretimi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi,* 1(1), 1-22.

Coştu, B., Karataş, F. Ö. ve Ayas, A. (2003). Kavram öğretiminde çalışma yapraklarının kullanılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 14(2), 33-48.

Çalık, M. (2006). *Bütünleştirici öğrenme kuramına göre lise 1 çözeltiler konusunda materyal geliştirilmesi ve uygulanması.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Çelikler, D. (2010). The effect of worksheets developed for the subject of chemical compounds on student achievement and permanent learning. *The International Journal of Research in Teacher Education*, 1(1), 42-51.

De Jong O., Acampo, J. & Verdonk A. (1995). Problems in teaching the topic of redox reactions: Actions and conceptions of chemistry teachers. *Journal of Research in Science Teaching,* 32(10) 1097-1110.

De Jong, O. & Treagust, D. (2002). The teaching and learning of electrochemistry. In J. K. Gilbert, O. De Jong, R. Justi, D. F. Treagust & J. H. van Driel (Eds.), *Chemical Education: Towards research-based practice* (pp. 317-337). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Demircioğlu, H., Akdeniz, A. R. ve Demircioğlu, G. (2004, Ekim). Maddenin tanecikli yapısına ilişkin kavram yanılgılarının giderilmesinde çalışma yapraklarının etkisi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı* (Cilt III) içinde (s.2137-2160). Ankara.

Demircioğlu, H., Demircioğlu, G. ve Ayas, A. (Yaz, 2004). Kavram yanılgılarının çalışma yapraklarıyla giderilmesine yönelik bir çalışma. *Milli Eğitim Dergisi*, 163, 121-131.

Demircioğlu, H., Demircioğlu, G., Ayas, A. ve Kongur, S. (2012). Onuncu sınıf öğrencilerinin fiziksel ve kimyasal değişme kavramları ile ilgili teorik ve uygulama bilgilerinin karşılaştırılması. *Türk Fen Eğitimi Dergisi (www.tused.org),* 9(1), 162-181.

Demircioğlu, H., Vural, S. ve Demircioğlu, G. (Aralık, 2012). "REACT" stratejisine uygun hazırlanan materyalin üstün yetenekli öğrencilerin başarısı üzerinde etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 31(2), 101-144.

Demircioğlu, H., Dinç, M. & Çalık, M. (November, 2013). The effect of storylines embedded within context-based learning approach on grade 6 students' understanding of 'physical and chemical change' concepts. *Journal of Baltic Science Education*, 12(5), 682-691.

Garnett P. J. & Treagust D. F. (1992). Conceptual difficulties experienced by senior high school students of electrochemistry: Electric circuits and oxidation-reduction equations. *Journal of Research in Science Teaching,* 29, 121-142.

Hand, B. & Treagust, D. F. (1991). Student achievement and science curriculum development using a constructivist framework. *School Science and Mathematics*, 91(4), 172-176.

Helmenstine, A. M. (2014). *Importance of redox reactions*. Retrieved March 20, 2014, from http://chemistry.about.com/od/chemicalreactions/a/oxidation-reduction-reactions.htm.

Hung, P-H., Lin, Y-F. & Hwang, G-J. (2010). Formative assessment design for pda integrated ecology observation. *Educational Technology & Society,* 13(3), 33–42.

Keser, Ö. F. (2003). *Fizik eğitimine yönelik bütünleştirici bir öğrenme ortamı tasarımı ve uygulanması.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon, Türkiye.

Kurt, Ş. (2002). Fizik öğretiminde bütünleştirici öğrenme kuramına uygun çalışma yapraklarının geliştirilmesi. KTÜ Fen Bilimleri Enstitüsü, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi,* Trabzon.

MEB. (2013). *Ortaöğretim Kimya Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara.

Ohlund, B. & Yu, C. (2009). *Threats to validity of research design*, Retrieved March 09, 2010, from http://www.creative-wisdom.com/teaching/WBI/threat.shtml.

Ormancı, Ü. ve Şaşmaz Ören, F. (2010). Çalışma yapraklarının yararları, sınırlılıkları ve kullanımına ilişkin sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, (ss. 326-337), 03.03.2014 tarihinde http://www.iconte.org/FileUpload/ks59689/File/69.pdf adresinden alınmıştır.

Österlund L-L. & Ekborg M. (2009). Students' understanding of redox reactions in three situations. *Nordina,* 5(2), 115-127.

Österlund, L-L., Berg, A. & Ekborg, M. (2010). Redox models in chemistry textbooks for the upper secondary school: Friend or foe?. *Chemistry Education Research and Practice*, 11, 182–192.

Özmen, H. ve Yıldırım, N. (2005). Çalışma yapraklarının öğrenci başarısına etkisi: Asitler ve bazlar örneği. *Türk Fen Eğitimi Dergisi,* 2, 124–142.

Özmen, H., Demircioğlu, G., Burhan, Y., Naseriazar, A. & Demircioğlu, H. (June, 2012). Using concept cartoon enhanced laboratory activities to support progression in students' understanding of acid and base chemistry concepts. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching,* 13(1), Article 8, 1-29.

Özsevgeç, T. (2007). *İlköğretim 5. sınıf kuvvet ve hareket ünitesine yönelik 5E modeline göre geliştirilen rehber materyallerin etkililiklerinin belirlenmesi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Saka, A. (2006). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının genetik konusundaki kavram yanılgılarının giderilmesinde 5e modelinin etkisi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Sadler, T. D. (2009). Situated learning in science education: Socio-scientific issues as contexts for practice. *Studies in Science Education*, 45(1), 1-42.

Scherr, R. E. & Hammer, D. (2009). Student behavior and epistemological framing: examples from collaborative active-learning activities in physics. *Cognition and Instruction,* 27 (2), 147–174.

Schmidt, H-J. (1997). Students' misconceptions – looking for a pattern. *Science Education,* 81(2), 123-135.

Şaşmaz Ören, F. ve Ormancı, Ü. (Kış, 2012). Öğretmen adaylarının çalışma yaprağı geliştirme ve kullanma uygulaması ile bu uygulamaya yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 241-270.

Temel, S., Dinçol Özgür. S ve Yılmaz, A. (2012). Öğrenme halkası modelinin öğretmen adaylarının yükseltgenme indirgenme konusunda anlama düzeylerine ve düşünme becerilerine etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen Ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 6(1), 287-306.

Trochim, W. M. K. (2001). The research methods knowledge base. Atomic Dog, Cincinnati.

Tutak, T. (2013). The effect of geometry instruction with dynamic geometry software; GeoGebra on Van Hiele geometry understanding levels of students. Educational Research and Reviews, 8(17), 1509-1518.

Yeşilyurt, S. ve Gül, Ş. (2011). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı hazırlanan çalışma yaprağının öğrenci başarısına etkisi (pilot uygulama). *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 247-261.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2014 Cilt:3 Sayı:2 Makale No: 26 ISSN: 2146-9199

Ek 1: Örnek Çalışma Yaprağı

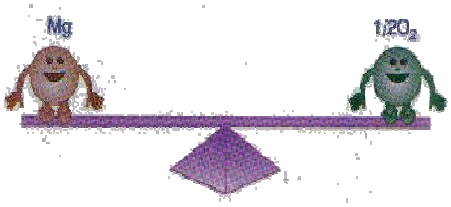
Adı Soyadı: No: Sınıf:

YÜKSELTGENME ve İNDİRGENME

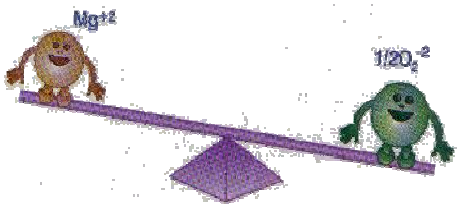
Ben yükseltgenme ve indirgenme kavramlarını sürekli birbirine karıştırıyorum. Bu kavramları öğrenmemde bana yardımcı olur musunuz?

Yapacağımız etkinlikler sonunda bu kavramları karıştırmaktan kurtulacağız. Bunun için ilk olarak aşağıda verilen yönergeleri yerine getirerek sorulara cevap bulmaya çalışınız.

- Aşağıda verilen resimlerdeki farklılıkları belirleyerek bu farklılıkların neden kaynaklanmış olabileceğini resimlerin altındaki kısımlara yazınız (Not: atom ağırlıklarını dikkate almayınız).



Şekil 1



Şekil 2

……
……
……..
……

- Tahterevallide magnezyumun yükselmesine sebep olan olay sizce nedir? Açıklayınız.

……
……
……

- Tahterevallide oksijenin aşağı inmesine sebep olan olay sizce nedir? Açıklayınız.

……
……
……..

- Mg ve O_2 arasındaki reaksiyonu elektron değişimini gösterecek şekilde yazınız.

$Mg + {}^{1}/_{2}O_2 \rightarrow$ ……

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2014 Cilt:3 Sayı:2 Makale No: 26 ISSN: 2146-9199

Yaptığınız yorumlarla elde ettiğiniz bilgileri kullanarak aşağıda verilen sorulara cevap bulmaya çalışınız.

……..

- Yükseltgenme ve indirgenme nedir? Tanımlayınız.

……
……

- Yükseltgen ve indirgen madde nedir? Tanımlayınız

……

- Aşağıda verilen reaksiyonlarda yükseltgenen ve indirgenen maddeleri gösteriniz.

a) $2Ca + O_2 \rightarrow 2CaO$

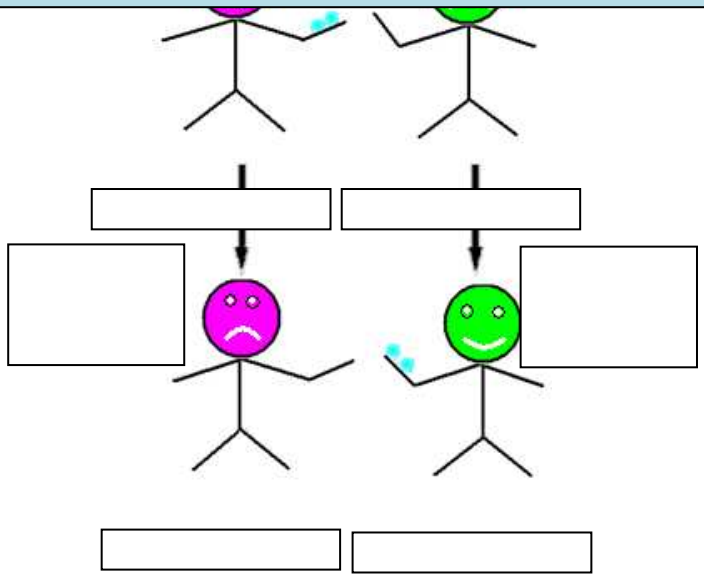
……

b) $(NH_4)_2Cr_2O_7 \rightarrow N_2 + Cr_2O_3 + 4H_2O$

Aşağıdaki cümleler doğru ise yanındaki kutucukları "✓", yanlış ise X ile işaretleyiniz.

- O Yükseltgenme ve indirgenme reaksiyonları bir arada gerçekleşir.
- O Bir atom elektron verdiğinde yükseltgenir.
- O Yükseltgen bir madde karşısındakini indirger.
- O İndirgenen bir atom elektron almıştır.
- O Atomların sahip oldukları yük onların yükseltgenme basamağıdır.

Şimdi aşağıdaki ifadeleri kutucuklara doğru bir şekilde yerleştiriniz.



İndirgen madde
Yükseltgen madde
Elektron verdi/Yükseltgendi
Elektron aldı/İndirgendi
Yükseltgenme (-) kayıp
İndirgenme (+) kazanç

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2014 Cilt:3 Sayı:2 Makale No: 26 ISSN: 2146-9199

Şimdi hep birlikte bilgilerimizi günlük hayatla ilişkilendirelim…

- Günlük hayatta demirin açık havada paslandığını hepimiz gözlemlemişizdir. Sizce bunun nedeni ne olabilir? Açıklayınız.

……
……
……
……
……

- $AgNO_3$ çözeltisinin içine Cu metali ilave ettiğimizde bir süre sonra gümüş ağacının oluşma nedenini nasıl açıklarsınız?

……
……
……
……
……
……
……
……
……..

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2014 Cilt:3 Sayı:2 Makale No: 27 ISSN: 2146-9199

EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN BELİRLENEREK BÖLÜMLERE GÖRE KARŞILAŞTIRILMASI

Öğr.Gör. Sekvan Kuzu
Mustafa Kemal Üniversitesi
skuzu@mku.edu.tr

Öğr.Gör. Fatih Balaman
Mustafa Kemal Üniversitesi
fatihbalaman2010@gmail.com

Öğr.Gör. Murat Canpolat
Mustafa Kemal Üniversitesi
mcanpolat@mku.edu.tr

Özet

Öğrenmede önem arz eden strateji kullanımı, gelecek nesilleri yetiştirme sorumluluğundan dolayı öğretmen adayları için çok önemlidir. Çalışma, öğretmen adayları öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanımlarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 322 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Çalışma sonunda öğretmen adaylarının en çok Öğrenmeyi İzleme Stratejilerini en az da Örgütleme Stratejilerini kullandıkları, öğrenme stratejilerini bayan öğrencilerin erkeklere göre daha fazla kullandıkları ve öğrenme stratejileri kullanımının bölümlere göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Öğrenme stratejileri, öğrenme stilleri, eğitim fakültesi.

THE COMPARATIVE ANALYSIS OF DEPARTMENTS ON LEARNING STRATEGIES FROM THE FACULTY OF EDUCATION BY DETERMİNING THE LEARNING STRATEGIES

Abstract

The strategy using which is very important in learning is more important for the teacher candidates as they are responsible for educating the future generations. This study was done in order that the teacher candidates can determine the using of students' learning strategies. It was executed over the students in number 322 who are from Mustafa Kemal University Education Faculty. As to the result of this study, it was determined that that the teacher candidates use the Monitoring Strategies in learning at most and the Organising Strategies at least, and it was also found that the female students use the learning strategies more that the male students, and the using of learning strategies vary from departments to departments

Key Words: Learning strategies, learning sytles, education faculty.

GİRİŞ

Öğrencilerin öğrenme stillerine uygun şekilde eğitim almaları, o alanlarda daha başarılı olmalarını sağlarken, öğrenme stiline uygun olmayan bir şekilde eğitim almaları kaygı düzeyinin yükselmesine, güven ve başarı düzeyinin düşmesine neden olabilir. Öğrenmeyi öğrenme ancak öğrencinin sorumluluk almasıyla, kendi öğrenme stilinin bilincinde olması ve hayata geçirmesiyle mümkün olabilir(Köse, 2010).

Bireyler belli bir hedefe ulaşmak için belli bir yol veya yollar izlerler. Bu yollar strateji kavramı ile açıklanmaktadır(Köse, 2010). Strateji kavramı öğrenme amaçlı düşünüldüğünde öğrenme stratejileri, öğrenilecek bilginin en kısa ve kolay yoldan öğrenilmesinde öğrencinin kullanacağı yöntem ve teknikler olarak

tanımlanmaktadır(Tay ve Taşdemir, 2007). Öğretmen öğrenmeyi öğretirken, öğrencisini çok iyi tanımalı, öğrenme stratejisini bilmeli ve buna uygun hareket etmelidir. Özellikleri iyi bilinen öğrenciler öğrenme stillerine göre gruplanabilir, öğrencilerin öğrenme stratejilerine göre öğretim strateji, yöntem, teknik ve stiller belirlenebilir, öğrencilerin başarılarının artmasında etkin rol üstlenilebilir(Köse, 2010).

Çağdaş öğretim yöntemleri öğrencilerin merkezde olduğu, öğrencilere daha fazla sorumluluğun yüklendiği, önceki öğrenmeler ile ilişkilerin kurulduğu yöntemlerdir. Günümüzde öğrenilmesi gereken bilgi yükünün arttığı düşünülürse belli stratejileri kullanarak öğrenmek zorunluluk haline gelmiştir(Vural, 2011). Öğrenmede stratejilerin kullanımı, akademik başarının artması için önemli bir araçtır(Tay ve Taşdemir, 2007; Baş, 2012). Ayrıca öğrenme stratejilerinin kullanımı öğrencilerin derse karşı tutumlarını da değiştirebilir, öğrencilerin tutumlarına olumlu yönde katkı sağlayabilir(Baş, 2012). Öğrenme ve öğrenci birbirinden bağımsız düşünülemeyeceğinden öğrenme sürecinde öğrenci aktif rol almalı, kalıcı öğrenmeyi sağlamada öğrenme stratejilerini kullanmalıdır(Yamaç ve Ocak, 2011).

Farklı öğrenme stratejileri sınıflandırmaları yapılmışsa da genel olarak üzerinde durulan öğrenme stratejileri; Tekrarlama(Yineleme) Stratejileri, Anlamlandırma Stratejileri, Örgütleme Stratejileri, Anlamayı İzleme Stratejileri, Duyuşsal Stratejilerdir.

Yineleme(Tekrarlama) Stratejileri; özellikle bir şiirin, matematiksel bir formülün, önemli bir sözün öğrenilmesinde kullanılabilir. Altı çizilen bir metin tekrar yazılı hale getirilmek istendiğinde tüm altı çizilen metin değil artık daha önemli kısımlar yazılabilir(Oral, 2011). Bu strateji öğrenenin dikkatini belli noktalara çekerek önemli görülen konuların üzerinde daha fazla durulmasını sağlar, sonraki öğrenmeler için öğrenilen bilgi ön bilgi olarak kullanılır(Köse, 2010). Tekrar stratejisi öğrencinin kendisine sunulan bilgiyi sıralayarak bu bilgileri tekrar etmesi ve nihayetinde bilginin bu yolla bellekte kalması esasına dayanır. Bilgiyi yüksek sesle okuma, metnin altını çizme gibi taktikler tekrar stratejisinin kullanılarak öğrenilecek bilgileri vurgulama ile yapılan taktiklerdendir. Tekrar stratejisi çoğunlukla basit, temel kavramların öğrenilmesinde kullanılırken karmaşık bilgilerin öğrenilmesine temel oluşturur(Küçük, 2010). Tekrarlama stratejileri küçük yaşlardan başlayarak devam eden ve sıkça kullanılan stratejilerdendir. Fazla bilişsel beceri gerektirmeyen bu stratejinin kullanımının kolay olması tercih edilme nedenlerindendir(Demir, 2013).

Anlamlandırma Stratejileri; Yeni bir kavram veya olgu öğrenilirken ön bilgiler harekete geçirilir, ön bilgilere dayalı olarak yeni kavram veya olgu anlamlandırılır(Gündoğmuş, 2013). Anlamlandırma stratejileri öğrenilecek bilgi uzun süreli bellekten geri getirilen bilgi ile bütünleştirilerek gerçekleştirilir. Zihinde oluşturulan yeni bilgiler imgelerle ilişkilendirilir. Ezberlenen bilgiye göre daha kalıcı özelliktedir(Köse, 2010; Tunçer ve Güven, 2007). Bu stratejide kanca, anahtar kelime, soru cevap teknikleri kullanılır, birey kendine göre basit tanımlamalar yapabilir. Yapılandırmacı yaklaşımın kullanıldığı öğrenme ortamlarında anlamlandırma stratejileri sıkça kullanılır. Konuyla ilgili soru sorarak cevaplamak öğrenende kalıcılığı artırır. Bu nedenle çoğu öğretimsel materyallerin sonunda soru-cevap kısmı yer almaktadır.

Örgütleme Stratejileri; Öğrenilecek bilgiler belli özelliklerine göre gruplandırılarak, anlamlandırarak organize edilir. Önemli bilgilerin not alınması, özetlenmesi, anahtar sözcüklerin kullanılması, bilginin öğrenci tarafından yeniden organize edilmesi şeklinde uygulanır. Okunan metin kenarına not alınabileceği gibi başka bir kağıda bilgi yeniden organize edilerek de yazılabilir. Özetlemede bilgi yeniden organize ederek uzun süreli bellekte kalıcılığı kolaylaşır(Senemoğlu, 2010). Karmaşık konuların öğrenilmesinde etkili olan örgütleme stratejilerinde şemalar oluşturma, tablolaştırma, konunun ana hatlarını çıkarma gibi teknikler kullanılır(Tunçer ve Güven, 2007).

Anlamayı İzleme Stratejileri; Öğrenci konunun özelliğine göre faklı öğrenme durumları ile karşılaştığında nasıl öğreneceğini kendini test ederek karar verir. Öğrenilecek bilgiye bağlı olarak farklı öğrenmelerde farklı stratejiler kullanabilir, kendine göre yeni stratejiler geliştirebilir(Gündoğmuş, 2013). Öğrenci kendi bilişsel ve duyuşsal özelliklerini tanıyarak kendine özgü bir çalışma takvimi oluşturur. Çalışma sürecinde stratejisini denetleyerek değişiklik yapabilir. Eskiden öğrenilecek bilgilerle yeni bilgiler arasında uyuşmazlık olduğunda öz öğretimli öğrenciler uyuşmazlığı ortadan kaldırarak yeni bilgi ile eski bilgi arasında bağ kurabilir(Senemoğlu, 2010).

Duyuşsal Stratejiler; Öğrenmede duyuşsal veya güdüsel engellerin ortadan kaldırılarak öğrenmenin gerçekleştiği stratejilerdir. Örneğin ders çalışırken sessiz bir ortamın sağlanması gibi. Çevresel etkenler bireyin öğrenmesini engelleyici niteliğe sahip olabilir. Gerek gürültü, gerekse ders çalışılan ortam bireyin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılamayabilir. Bu nedenle birey ortamı kendisine uygun hale getirebilir(Sönmez, 2011). Öğrenmeyi öğrenen öğrenciler duyuşsal stratejiler sayesinde konuya daha iyi güdülenir, öğrenme seviyelerini üst düzeye taşıyabilir(Oral, 2011). Duyuşsal özellikler dikkate alındığında bazı öğrenciler kendilerini güdüleyerek çalışırken, bazıları başkasının kendisini güdülemesine ihtiyaç duyabilir. Bazıları sürekli ve düzenli çalışma ortamını tercih ederken, bazıları düzensiz şekilde çalışmak isteyebilir. Bazıları rutin biçimde ödev verilmesini ve ödev yapmayı yeğlerken, bazıları bundan rahatsız olabilir. Tüm bu özellikler ve zıtlıklar öğrencilerin bireysel farklılıklarından meydana gelmektedir. Yine bireysel farklılıklara göre öğrencilerin kimi öğrenmede daha çok işitme duyusunu tercih ederken, kimi görme duyusunu, kimi dokunarak hissetme duyusunu tercih edebilir. Öğrenciler öğrenmede zamanın farklı saatlerini de tercih edebilirler. Örneğin sabah erken saatte zihni açık olan öğrencilerin akşam saatlerinde duyuşsal alıcıları kapalı olabilir(Köse, 2010). Başarılı olmak için dersi sevmeye çalışmak, kendi kendini güdülemeye çalışmak, başarı sonunda kendini ödüllendirmek bu stratejilerden bazılarıdır(Vural, 2011). Bu nedenle eğitim - öğretim ortamları öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve özelliklerine uygun olarak düzenlenmelidir(Tüysüz, 2013).

Açımlama Stratejisi; okunan bir metnin yapısını ve anlamını bozmadan kendi cümleleriyle farklı bir biçimde yazan bir öğrenci açımlama stratejisini kullanmış olur. Öğrencinin okuduğunu anlama becerisini test etmede etkili olabilir(Özdemir, 2012). Açımlama stratejisinde herhangi bir ön yargı taşımadan bağlantılar kurulur, karşılaştırmalar yapılır(Doğan, 2013).

Öğrenme stratejilerinin öğretimi konusunda özellikle öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Öğrenme stratejilerinin öğretiminin temel amacı, öğrencinin kendi kendine öğrenmesinin sağlanmasına yardımcı olmaktır. Kendi kendine öğrenmeyi saplayabilen öğrencilere bağımsız öğreniciler, stratejik öğreniciler, öz düzenleyici öğreniciler gibi nitelendirmeler yapılmaktadır(Senemoğlu, 2010). Öğrencilere öğrenme stratejilerinin neler olduğu, nasıl uygulanması gerektiği konusu mutlaka öğretilmelidir. Aksi durumda stratejik öğrenciler olamazlar, uyguladıkları öğrenme stratejilerinin farkında olamazlar ve kendi stratejilerini geliştirip farklılaştıramazlar(Tay ve Taşdemir, 2007; Çelikkaya, 2010; Uslu ve Akıllılar, 2011; Eroğlu, 2012).

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın türü, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve verilerin analizinden bahsedilecektir.

Araştırmanın Türü

Araştırmada nicel araştırma modellerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri var olan bir durumu ortaya çıkarmak için kullanılan bir modeldir. Durum veya birey üzerinde yapılacak çalışma kendi koşullarında, herhangi bir değişikliğe gidilmeden yapılır(Karasar, 2007)

Evren Ve Örneklem

Çalışma Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 322 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırmanın evrenini Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklem ise bu fakültede öğrenim gören 322 öğrencidir. Örneklem evrenden seçilirken seçkisiz örnekleme yöntemlerinden tabakalı seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmış ve çalışmaya Sınıf Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, Resim-İş Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği ve Özel Eğitim Öğretmenliği öğrencileri katılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak Küçük(2010) tarafından geliştirilen ve Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.92 olan Öğrenme Stratejileri Ölçeği kullanılmıştır. Küçük(2010) ölçeği geliştirirken Weinstein ve Mayer(1986)' in sınıflamasını dikkate almıştır. Ölçek 48 maddeden oluşmakta, 5' li Likert derecelendirme ölçeği şeklindedir.

Ölçek Yineleme (alpha=0.73), Açımlama (alpha=0.84), Örgütleme (alpha=0.80), Öğrenmeyi İzleme (alpha=0.85) olmak üzere 4 alt boyuttan oluşmaktadır.

Verilerin Analizi

Ölçek örnekleme uygulandıktan sonra yapılan güvenirlik analizi sonucunda Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.915 olarak hesaplanmış ve daha önce ölçeği geliştiren araştırmacı tarafından bulunan güvenirlik katsayısına (0.92) yakın bir değer elde edilmiştir. Sonuçlara göre ölçeğin güvenirliğinin (>0.70) yüksek olduğu söylenebilir(Akbulut, 2010). Örneklem için alt boyutların güvenirlik hesaplaması neticesinde Yineleme (alpha=0.59), Açımlama (alpha=0.8), Örgütleme (alpha=0.81), Öğrenmeyi İzleme (alpha=0.84) olarak hesaplanmış ve yine ölçeği geliştiren araştırmacının değerlerine yakın değerler elde edilmiştir. Ölçeğin güvenirliği, ölçeğin birden fazla kez uygulanması durumunda sonuçların birbiri ile tutarlı olmasının göstergesidir. Tekrarlı ölçümlerde sonuçlar hep aynı veya birbirine yakın çıkıyorsa ölçek güvenilirdir denilebilir (Tavşancıl, 2010).

Eğitim fakültesi öğrencilerinin genel olarak tercih ettikleri öğrenme stratejilerini sık tercih edilenden az tercih edilene doğru sıralamak için belirlemek için tüm öğrencilerin her bir stratejiden aldığı puanların ortalaması alınmış, sonuçlar Tablo1' de belirtilmiştir.

Tablo1: Tercih edilen stratejilerin ortalamaları

N=322	X
Yineleme	3,65
Açımlama	3,60
Örgütleme	3,58
Öğrenmeyi İzleme	3,82

Sonuçlara göre öğretmen adaylarının tercih ettikleri öğrenme stratejisi en çok tercih edilenden en az tercih edilene doğru; Öğrenmeyi İzleme, Yineleme, Açımlama, Örgütleme stratejileridir.

Ölçeğin alt boyutları arasında herhangi bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Pearson Korelasyon Katsayıları hesaplamalarına göre;

Tablo2: Alt boyutlar arasındaki korelasyon

n=322	Yineleme		Açımlama		Örgütleme		Öğrenmeyi İzleme	
	r	p	r	p	r	p	r	p
Yineleme	-	-						
Açımlama			-	-				
Örgütleme			0,638	0.00*	-	-		
Öğrenmeyi İzleme			0.563	0.00*	0.650	0.00*	-	-

*p<0.01 düzeyinde anlamlıdır

Korelasyon analizi sonucuna göre açımlama ile öğrenmeyi izleme stratejileri arasında olumlu yönde, açımlama ile örgütleme stratejileri arasında olumlu yönde, örgütleme ile öğrenmeyi izleme stratejileri arasında olumlu yönde güçlü ilişkilere rastlanmıştır

Açımlama stratejisini kullanan öğrencilerin öğrenmeyi izleme stratejilerini de kullandığından, açımlama stratejisini kullanan öğrencilerin örgütleme stratejilerini de kullandığından, örgütleme stratejisini kullanan öğrencilerin öğrenmeyi izleme stratejilerini de kullandığından bahsedilebilir.

Eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin kullandıkları stratejilerin öğrenim gördükleri bölümlere göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla Fakörler ile Bölüm değişkeni arasında Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Tablo 3: Stratejiler İle Bölümler Arasındaki Korelasyon

	t	p
Yineleme	0.699	0.803
Açımlama	0.292	0.704
Örgütleme	0.354	0.525
Öğrenmeyi İzleme	0.077	0.795

ANOVA sonuçlarına göre tüm faktörlerde varyansların eşit olduğu (t>0.05) fakat öğrenme stratejilerinin bölümlere göre farklılık göstermediği (p>0.05) tespit edilmiştir.

Öğrenme stratejileri tercihlerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla her bir Faktör ile Cinsiyet değişkeni arasında Bağımsız Gruplar T Testi yapılmıştır.

Yineleme stratejilerinin kullanımının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla yapılan Bağımsız Gruplar T Testi sonuçlarına göre;

Tablo 4: Yineleme Stratejileri Tercihi İle Cinsiyet Arasındaki T - Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X	S	Sd	t	p
Bayan	196	44,98	4.863	320	5.254	0.00*
Erkek	126	42	5.146			

* p<0.01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Yineleme Stratejileri tercihi ile cinsiyet arasında bayan öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur (t=5.254>0.05, p=0.00<0.01). Bayan öğrenciler yineleme stratejilerini (X=44.98), erkek öğrencilere göre (X=42) daha fazla tercih etmektedirler.

Açımlama stratejilerinin kullanımının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla yapılan Bağımsız Gruplar T Testi sonuçlarına göre;

Tablo 5: Açımlama Stratejileri Tercihi İle Cinsiyet Arasındaki T - Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X	S	Sd	t	p
Bayan	196	44,36	6.940	320	3.494	0.001*
Erkek	126	41,52	7.376			

p<0.01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Açımlama Stratejileri tercihi ile cinsiyet arasında bayan öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur (t=3.494>0.05, p=0.001<0.01). Bayan öğrenciler Açımlama stratejilerini (X=44.36), erkek öğrencilere göre (X=41,52) daha fazla tercih etmektedirler.

Örgütleme stratejilerinin kullanımının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla yapılan Bağımsız Gruplar T Testi sonuçlarına göre;

Tablo 6: Örgütleme Stratejileri Tercihi İle Cinsiyet Arasındaki T - Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X	S	Sd	t	p
Bayan	196	43,98	6.926	320	3.128	0.002*
Erkek	126	41,50	7.006			

*p<0.01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Örgütleme Stratejileri tercihi ile cinsiyet arasında bayan öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur (t=3.128>0.05, p=0.002<0.01). Bayan öğrenciler Örgütleme Stratejilerini (X=43.98), erkek öğrencilere göre (X=41,50) daha fazla tercih etmektedirler.

Öğrenmeyi İzleme stratejilerinin kullanımının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla yapılan Bağımsız Gruplar T Testi sonuçlarına göre;

Tablo 7: Öğrenmeyi İzleme Stratejileri Tercihi İle Cinsiyet Arasındaki T - Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X	S	Sd	t	p
Bayan	196	47,32	6.867	320	4.319	0.00*
Erkek	126	43,75	7.787			

*p<0.01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Öğrenmeyi İzleme Stratejileri tercihi ile cinsiyet arasında bayan öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur (t=4.319>0.05, p=0.00<0.01). Bayan öğrenciler Öğrenmeyi İzleme Stratejilerini (X=47,32), erkek öğrencilere göre(X=43,75) daha fazla tercih etmektedirler.

BULGULAR

Öğretmen adaylarının en fazla Öğrenmeyi İzleme Stratejilerini, en az da Örgütleme Stratejilerini kullanmaktadır. Öğrenmeyi İzleme stratejisi üst düzey öğrenme stratejilerindendir. Buna göre öğretmen adayları farklı durumlarda farklı öğrenme stratejilerini kullanabilirler, yeni stratejiler geliştirebilirler, stratejilerini denetleyebilirler. Yineleme stratejilerinin ikinci sırada tercih edilmesi de bu stratejinin sıkça tercih edildiğini göstermektedir. Yinelemenin kullanımı öğrenciliğin ilk yıllarından başlayıp, öğrenciliğin son yıllarına kadar devam etmektedir. Temel kavramların öğrenilmesinde daha çok tercih edilen bu strateji, basit ama etkili olabilecek bir stratejidir.

Ölçeğin alt boyutları olan öğrenme stratejileri arasında herhangi bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Korelasyon analizine göre açımlama ile öğrenmeyi izleme stratejileri arasında olumlu yönde, açımlama ile örgütleme stratejileri arasında olumlu yönde, örgütleme ile öğrenmeyi izleme stratejileri arasında olumlu yönde ilişkilere rastlanmıştır.

Eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin kullandıkları stratejilerin öğrenim gördükleri bölümlere göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Buna durum tüm stratejilerin tüm bölümlerde kullanılabilirliğini, bölümün konularına özgü öğrenme stratejisi olmadığını akla getirebilir.

Öğrenme stratejileri tercihlerinin cinsiyete göre farklılık gösterdiği, tüm stratejileri (Yineleme, Açımlama, Örgütleme, Öğrenmeyi İzleme) kız öğrencilerin daha yoğun şekilde kullandığı bulgusuna rastlanmıştır. Öğrenme stratejileri başarıyı etkileyen önemli etkenlerdendir. Bu durumda kız öğrencilerin derslerdeki akademik başarıları, erkek öğrencilerin akademik başarılarından daha yüksek olması beklenebilir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Öğretmen adayları etkin öğrenmelerini sağlayabilmek için kendi öğrenme ortamlarını düzenleyememektetirler. Öğrenmelerini engelleyici çeşitli faktörlerin üstesinden gelemedikleri için genellikle duyuşsal stratejilerden yararlanamamaktadırlar. Öğretmen adayları daha çok öğrenmede tekrarlama stratejisini kullanmaktadırlar(Vural, 2011). Burada öğretmen adaylarının tekrarlama stratejilerini sık kullanmaları bulgularımız ile paralellik göstermektedir. Gündoğmuş (2013) ise öğretmen adayı öğrencilerin en fazla biliş üstü, bilişi yönetme ve duyuşsal stratejilerini kullandıklarını tespit etmiştir.

Elde edilen bulgulara göre kız öğretmen adayları tüm stratejileri erkeklere göre sıkça kullanırken Gündoğmuş (2013)' a göre kız öğretmen adayları ayrıntılandırma ve örgütleme stratejilerini erkek öğretmen adaylarına göre daha fazla kullanmaktadırlar. Ayrıca öğretmen adaylarının tercih ettikleri öğrenme stratejileri, üniversiteye yerleştirilme puan türlerine göre de değişiklik gösterebilmektedir(Gündoğmuş, 2013).

Elde edilen bulgular strateji kullanımı tercihinin bölümlere göre farklılık göstermediği yönünde iken Çelikkaya (2010)' ya göre sosyal bilgiler öğretmen adayları çoğunlukla tekrar ve örgütleme stratejilerini kullanmakta,

tekrar stratejisine bağlı olarak öğrenirken altını çizme, yüksek sesle okuma ve bu okumayı tekrar etme, örgütleme stratejisine bağlı olarak da not alma gibi taktikleri tercih etmektedirler. Buna karşın program hazırlayarak düzenli çalışma, kavram haritaları çıkarma, öğrenilenleri belli aralıklarla tekrar etme en az tercih ettikleri stratejilerdir. Bu sonuçlar öğrencilerin genellikle bilginin kalıcı olarak öğrenilme çabasından ziyade sınava yönelik çalışmalarından kaynaklanıyor olabilir.

Eroğlu (2010) ise göre mesleki ve teknik eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğrenciler öğrenme stratejilerinden en çok "Bilişi Yönetme" stratejisini, en az da "Duyuşsal" stratejiyi kullandıklarını tespit etmiştir.

Geleceğin öğretmeni olan eğitim fakültesi öğrencileri öğrenme stratejileri konusunda bilgi sahibi ve bu stratejileri kullanıyor olmalılar ki mesleki hayatlarında öğrencilerine model teşkil edebilsinler. Öğrenme sürecinde öğrenciler, özellikle de gelecek nesilleri yetiştirecek öğretmen adayı öğrenciler öğrenilecek bilginin hangi tür öğrenme stratejisine uygun olduğunu bilmeli, hangi öğrenme stratejilerinde kendisinin etkin öğrenme sağlayabileceğinin farkında olmalıdır.

Sadece öğrenme stratejilerini bilip kullanmak değil öğretmen adayları öğrenme stratejilerinin öğretiminden de haberdar olmalıdırlar ki, meslek hayatlarında öğrencilerine bu konuda faydalı bireyler olabilsinler.

Not: Bu çalışma 24-26 Nisan 2014 tarihlerinde Antalya'da 21 Ülkenin katılımıyla düzenlenen 5th International Conference on New Trends in Education and Their Implications – ICONTE' de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Akbulut, Y. (2010). *Sosyal Bilimlerde SPSS Uygulamaları.* İstanbul: İdeal Kültür ve Yayıncılık.

Baş, G. (2012). Öğrenme Stratejileri Öğretiminin Öğrencilerin İngilizce Dersindeki Akademik Başarılarına, Tutumlarına ve Bilişötesi Farkındalık Düzeylerine Etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 49-71.

Çelikkaya, T. (2010). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kullandıkları Öğrenme Stratejileri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 65-84.

Demir, T. (2013). Türkçe Derslerinde Dil Bilgisi Konuları Öğrenilirken Kullanılan Öğrenme Stratejileri Üzerine Bir Değerlendirme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 168-206.

Doğan, D. (2013). Öğretmen Adaylarının Durum Belirleme Tercihlerinde Etkili Olan Etmenlere İlişkin Bir Modelleme Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 1607-1627.

Eroğlu, G. (2012). Mesleki Ve Teknik Eğitim Fakültelerinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Öğrenme Stratejilerinin İncelenmesi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 25-45.

Gündoğmuş, N. (2013). *Öğretmen Adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgileri İle Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakana Üniversitesi, Konya.

Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Köse, A. (2010). F*en Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri, Ders Çalışma Stratejileri İle Fen Bilgisi Öğretimi Öz Yeterlik İnançları Arasındaki İlişki (ÇOMÜ Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Küçük, M. (2010). *Çevrimiçi Öğrenenlerin Öğrenme Biçimi, Öğrenme Stratejileri Ve Eşzamansız Tartışmalara Katılımları Arasındaki İlişki*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Oral, B. (Ed.).(2011). *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları.* Ankara: Pegem Yayınları.

Özdemir, İ. (2012). Açımlama Stratejisi Öğretiminin Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi. *Turkish Journal of Education*, 1-11.

Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim.* Ankara: Pegem Yayınları.

Sönmez, V. (2011). *Öğretim İlke ve Yöntemleri.* Ankara: Anı Yayınları.

Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi.* Ankara: Nobel Yayınları.

Tay, B., & Taşdemir, A. (2007). Fen Bilgisi Öğretiminde Öğrencilerin Öğrenme Stratejilerini Kullanmalarının Akademik Başarıya Etkileri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 173-187.

Tunçer, B., & Güven, B. (2007). Öğrenme Stratejileri Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarıları, Hatırda Tutma Düzeyleri Ve Derse İlişkin Tutumları Üzerindeki Etkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-20.

Tüysüz, C. (2013). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Durum Çalışması: Kahramanmaraş İl Örneği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi (BAED)*, 19-28.

Uslu, Z., & Akıllılar, T. (2011). Almanca Bölümü Öğrencilerinin Uyguladıkları Dil Öğrenme Stratejileri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24-37.

Vural, L. (2011). Öğretmen Adaylarının Çalışmalarında Yaşadıkları Öğrenme Sorunları Ve Kullandıkları Öğrenme Stratejileri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* , 46-65.

Yamaç, A., & Ocak, G. (2011). Öğrenme Stratejileri, Denetim Odağı ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkilerin Yapısal Eşitlik Modeli ile İncelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 467-486.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2014 Cilt:3 Sayı:2 Makale No: 28 ISSN: 2146-9199

BEYİN TEMELLİ ÖĞRENMENİN AÇILIMI NEDİR?

Okt. Murat Polat
Eskişehir Anadolu Üniversitesi
mpolat@anadolu.edu.tr

Özet

Şüphesiz ki beyin temelli öğrenme kavramı ile tanışan herkes kendisine aynı soruyu sorar; "Beyin temelli olmayan öğrenme mi var ki?". Elbette ki insanoğlunun öğrenmesi mutlaka beyin eksenli aktiviteler yardımıyla olur ve buradan hareketle içerisinde zihinsel aktivasyonun olmadığı hiçbir eğitim faaliyeti için öğrenme söz konusu olamaz denilebilir. Beyin temelli öğrenme prensibini diğer tüm öğrenme yöntemlerinden ayıran yegâne fark da budur. Herhangi bir eğitim kurumunda derse giren herkes kendisine şu soruları sormalıdır: " Benim öğretilerim öğrencilerin zihinlerinde ne kadar fazla lambayı yakıyor ya da kaç farklı zile dokunuyor? Öğrenmeyi asıl etkili ve kalıcı kılan unsur nedir ve eğer eğitimcilerin ortak derdi buysa, ne yapmalıyız? Beyin temelli öğrenmede derslerde öğrencilerin kendi beyinleri içerisinde ne kadar fazla nöron aktivasyonuna izin verilir, bunu mümkün kılan ne kadar fazla aktivite hazırlanırsa, öğrenme o denli beyin temelli olacaktır. Zira yaygın görüşe göre beynin normal çalışması engellenmezse, herkes öğrenebilir.

Anahtar Sözcükler: Beyin temelli öğrenme, nöron aktivasyonu, anlamlı öğrenme.

WHAT IS THE ESSENCE OF BRAIN BASED LEARNING?

Abstract

Undoubtedly, the ones who get acquainted with brain based learning for the first time ask themselves the same question "Is there any kind of learning that is not brain based?" It is certain that any kind of learning human beings are involved has a direct link with brain based activities, therefore; no learning could be expected unless the activity encompasses some brain activity. That fact makes brain based learning distinguished from the other learning methods. Teachers should ask themselves: "How many bells do my instructions ring in my learners mind? What really makes the learning long-lasting and if it is the common concern of all teachers what should we do? In brain based learning, the more neuron activity is allowed and sustained by various activities, the better brain based learning happens. Hence, thinking of the common wisdom, anyone can learn if the normal activity of the brain is not obstructed.

Key Words: Brain based learning, neuron activity, meaningful learning.

GİRİŞ

Neden beyin temelli öğrenme?

Formal eğitimin ilk düzenli ve belgeli izlerinin bulunduğu antik Yunan döneminden itibaren eğitimcilerin en ciddi arayışı ne yapılırsa öğrenmenin en kalıcı ve etkin kullanılacağı yönünde olmuştur. Birçok öğrenme kuram ve teorisi temelde hep bu arayışla ortaya çıkmış ancak günümüze kadar hiç kimse bu yöntemlerin biri ya da birkaçını kullanarak kusursuz sonuçlar elde edebilmiş değildir. Çünkü her uygulanan metodun mutlaka ya uygulanan topluluk üzerinde, ya uygulayıcı üzerinde bir takım istenmeyen etkileri olmuş ya da başka bazı fiziksel veya maddi imkânlar yüzünden bu eğitim yöntemleri ya da kuramlarından vaz geçilmiştir. Sonrasında da klasik hoca anlatır öğrenci dinler, öğrenen öğrenir öğrenemeyen başının çaresine bakar uygulamalarına ister istemez geri dönülmüştür. Öyle ki aynı anda yüzlerce öğrenciye ders verilen amfilerde, 10-15 kişinin derse katıldığı

derslikler de eğitim ortamı olarak aynı torbada yer alır. Şüphesiz kusursuz eğitim kalitesi söz konusu olduğunda farklı eğitim ortamları, öğrenci sayısı, fiziksel ve teknolojik imkanlar ve öğretimde en önemli etkenlerden biri olan öğrenci motivasyonu ayrı birer parametre olarak önümüze kocaman aşılmaz duvarlar gibi dikilecek ve çoğunlukla herkesi memnun edebilecek tek bir çözüm veya yöntem bulmak ütopik bir arayıştan öteye geçemeyecektir. O halde eğitimciler ve özellikle planlamacılar ne yapmalı? Bu işe nasıl olsa kesin bir çözüm yolu yok deyip durumu kabullenmeli mi yoksa sorun büyükse önce en kolay çözülebilecek kısımlarıyla işe başlayıp aslında bir yumak haline gelmiş eğitim sorunlarının çözülemeyecek gibi görünen en karmaşık yerlerinin dahi kolay kısımlarının çözülmesiyle giderilebilecek sorunlar haline dönüşme olasılığı üzerinde mi durmalı?

Hangi öğrenme teorisine inanırsanız inanın veya sorunun aslında nereden kaynaklandığını düşünürseniz düşünün yukarıda ki sorunun cevabı elbette bellidir çünkü hepimiz aslında aynı şey için yıllardır uğraşıyoruz. Yaptığımız işi yani eğitim işini iyi yapabilmek. Ünlü düşünür Aldous Huxley'in sözü aslında neden beyin temelli öğrenme stratejileri geliştirmemiz gerektiği konusunda oldukça yol göstericidir *"Deneyim aslında başınıza gelenler değil, bunlardan neler çıkardığınızdır."* Konuyu daha net açıklayabilmek için günlük hayatımızdan bir örneği tartışalım. Mesela, birisine çalıştığı alanda hangi konuda yetersiz olduğunu sorduğunuzda karşınızdaki kişi buna cevap verirken çok fazla zorlanmayabilir ancak neden yetersiz kalmaya devam ettiğini sorduğunuzda gerekçeler ya zaman azlığı, iş çokluğu ile alakalıdır ya da tamamen kendisinden bağımsız nedenler aranır, çünkü öğrenilmeyen aslında öğrenilmesi istenmeyendir. Nitekim beyin temelli öğrenme araştırmalarının hemen hepsi yeterli güdü ve imkân sağlandığında öğrenmenin pek tabii mümkün olduğu konusunda birleşirler. O zaman kendi öğrenme deneyimlerinden hareketle kişi kendisine neyin cazip geldiğini, ne zaman bir şeylerin üzerinde düşünmeye başladığını, merak ateşini ne zaman yaktığını ve en sonunda işte bağlantı bu deyip bunu başardığından kendisiyle gururlandığı zamanları unutmamalıdır. O halde öğrenme işi için altın anahtarın ilgilenme onun içinde olayı ilginç hale getirme çözümünü hiç de yabana atmamalıdır. Sonuç olarak beyin temelli öğrenme insan beynine hareket alanı kazandırdığından ve o en önemli duygu "başarı duygusu "nu kişiye kendi becerileri marifetiyle tattırdığından, diğer eğitim metot ve teorilerinin önüne geçme ve korkunç bir hızla değişen bilişim dünyasının egemen olduğu yeni eğitim ortamlarında daha fazla öne çıkma şansına sahip olabilecektir.

Beyin Nasıl Öğrenir?

Bugüne kadar düşünme ve öğrenme ikilisi arasındaki bağlantıyı ortaya çıkarmayı amaçlayan bütün çalışmalar insanların algılama, düşünme ve öğrenme yöntemleri arasında önemli farklar olduğunu ortaya koymuştur (Davis, 2004). Bunun sebebi her kişinin beyin yapısının farklı bir algılama ve öğrenme sisteminde yaratılmış olmasıdır. Yaşanan olaylarla ilgili olarak insanların kiminde görüntüler, kiminde sesler, kiminde hissettikleri duygular, kiminde koku ve tatlar on plana çıkar. İnsanlar yasadıklarını kendilerinde ön plana çıkan yanlarıyla algılar ve zihinlerinde canlandırır. Zihindeki varlık ve olaylarla ilgili düşünceler bilgiyi meydana getirir. Her fert kendine has bir anlamlandırma ve yorumlama yapar. Bu durum insanların öğrenme ve hatırlama sistemlerinin farklı olmasından kaynaklanır. İnsanların öğrenme ve hatırlama sistemlerini yani beynin nasıl öğrendiğini bilmeleri öğrenmelerini kolaylaştırarak, lamayı uzun soluklu ve güçlü kılar.

İç içe üç bölüm halinde bulunan beynimizin orta beyin kısmında yer alan "hipokamp" "hafızanın merkezi" durumundadır. Bu merkez "beynin yazıcısı" gibi faaliyet gösterir. Bilgilerin kalıcı hafızaya geçip, geçmeyeceğine karar veren bolumdur. Beynimiz uyuduğumuz zamanlarda bile sürekli bilgi toplamaktadır. Bu bilgilerin kişiye göre önemli olanlarını hipokamp saklamaktadır. Sakladığı bu bilgileri önem derecesine göre ya kısa sureli belleğe ya da bilinçli olayların gerçekleştiği çalışan hafızaya göndermektedir. Kısa sureli bellek bilgileri sadece 30 dakika gibi kısa bir zaman tutmaktadır. Eğer kişi bu bilgiyi önemserse bu bilgi uzun süreli belleğe geçer ve burada yer edinmesi için en az yirmi dört saat içinde tekrar edilmesi gerekmektedir. Merak ve ilgi duymadığımız, önemsemediğimiz; kısacası duyguların hareketlenmediği olaylarda gelen bilgiler düşük frekanslı elektrik sinyalleri seklindedir. Sonuçta zayıf sinaptik bağlar oluşur ve beyin korteksine kayıt işlemi gerçekleşmez. Çünkü böyle durumlarda duygular harekete geçmemektedir. Duyguların uyandığı olaylarda ise hipokamp hareketlenmekte ve kortekse kayıt işlemi tamamlanmaktadır. Dış beyin kısmını teşkil eden korteks, beynin düşünen, konuşan, yazan, yeni buluşlar yapan, merak eden, plan yapan, öğrenmenin, zekanın ve hafızanın oluştuğu bolum olup, sınırsız bir kapasiteye sahip görünmektedir. Üzerindeki görme, duyma ve diğer algılama merkezleriyle ve dış dünyayla sürekli iletişim halinde bulunur. Merak ve ilgi eksenli bilgiler, duyguları uyandıran

olaylar olduğunda orta beyindeki hipokamp, giriş vizesi vermekte, bilgiler beyin korteksi üzerine kaydedilmektedir (Caine & Caine 2002).

Bu bilgilerden yola çıkarak beynin bir bilgiyi kalıcı hafızaya geçirmesi için konuyu ilgi çekici hale getirmek gerekmektedir. Yani öğrenciyi bir konuya önce motive edip sonra bir takım bilgiler verilmesi öğrenmenin tam gerçekleşmesi için şarttır.

Bilgilerin hafızamıza yerleşmesi iki şekilde gerçekleşir birincisi ezberleyerek, dinleyerek ya da okuyarak yani hazır bir şekilde alarak ikincisi ise kendi kendine keşfederek, deneyerek ya da bularak öğrenmedir. Bunların hangisinin daha sağlıklı olduğuna ilerleyen bölümlerde yer vereceğiz. Bu öğrenme şekillerinden birincisi beynin sol tarafı ile ikincisi ise sağ tarafı ile gerçekleşmektedir. Beynin iki tarafı birbirini tamamlayan özelliktedir. Her ikisinin birden çalışması öğrenmeyi kat kat artırmaktadır. Bu yüzden günlük hayatımızda sürekli aynı şeyleri yaparak sağ veya sol taraftan birini köreltmemek gerekir. Örneğin sürekli televizyon izlemek sağ tarafı pasif hale getirmektedir. Kitap okumak ise her iki tarafı da çalıştırdığından beynin gelişimi acısından çok faydalı bir alışkanlıktır. Beynimizin gelen bilgilere karsı nasıl davrandığı duygularımız tarafından kontrol edilmektedir. Lackney'e (2004) göre, stres fazla olduğunda beyin fonksiyonlarında bir çöküş olur, çaresizlik ve korku oluşur. Stres olumlu ölçüde olduğunda ise, azim ve meydan okuma duyguları ortaya çıkar. Korku halinde, beyin çerçevesinde neokorteksten aşağı doğru, eski ve otomatik olan limbik sisteme ve R-Kompleks'e yöneliriz ve R-Kompleks tepki verir, geleneksel kaba davranışlar ortaya çıkar. Bulgar psikolog-eğitimci Lozanov'da aynı konuya değinir (Caine & Caine 2002). Davis (2004), konuya eğitimciler acısından yaklaşır. Korku halinde öğrenci kendisini R-Kompleks'e terk eder. Bu durumda ilkel ve saldırgan davranışlarda bulunur. Öğretmen ve eğitici olarak amacımız, öğrenme için düşük düzeyde kaygı koşullarını gerçekleştirmek olmalıdır.

Öğrenme için en uygun durum, kabaca sahnede ki bir sanatçının ruh haline benzetilebilir. Sanatçı, sahnede kendisini rahat ve güvende hissederse en yüksek performansı gerçekleştirir. Bu rahatlık hissi "rahat dikkatlilik hali" diye tanımlanıyor. Aşağıdaki iki şart gerçekleştiğinde beynin en yüksek öğrenme performansına ulaşmış olur:

1. **Rahatlık derecesi:** Bir utanma sonucunda bir kimsenin kıpkırmızı olması ya da topluluk karsısında konuşurken ellerimizin buz kesmesi öyle alışılmıştır ki onu önemli bir olay olarak görmeyiz. Oysa bu gözlediklerimiz, algılanan bir tehdidin sonucu olarak beyin dahil fizyolojik yapının tümünde güçlükle fark edilen değişmelerin gerçek göstergeleridir. Beyin, sanki bir kamera merceği gibidir. İnsan bir sorunla karşılaştığı, bir şeye ilgi duyduğu zaman veya kendisini masum ve çocuk gibi hissettiği durumlarda açılır. Çaresizlik duygusunu algıladığında ya da stres anında kapanır (Caine & Caine 2002). Bu nedenle öğrenci ve öğretmen rahat bir sinir sistemine sahip olmalıdır. Çünkü, öğretmeninin güven duygusunu üstünde hissetmelidir.
2. **İçsel motivasyon:** Motivasyon bir ihtiyacı gidermek için gerekli davranışları başlatan bir kuvvettir. Motivasyon özde insanların başarılı olmalarına kişisel tatminlerine ulaşmaya yardımcı olmaktır. Öğrenme motivasyonu ise, öğrenen bireyin öğrenme etkinliklerini anlamlı ve değerli bulması, bunlardan fayda sağlaması olarak tanımlanmaktadır. Motivasyon eksikliği çoğu zaman ders çalışmadan uzaklaşmayı ve eğitimle ilgili olmayan etkinliklere (arkadaşlarla zaman harcama, televizyon izleme vb. gibi) yönelmeyi beraberinde getirir. Bu durumdaki bir öğrenciye ders çalışmak can sıkıcı bir uğraş olarak gelebilir. Sadece belirli zorlamalar sonucu ders çalışmaya baslar ve çoğu zaman içsel motivelerden yoksun olan ders çalışma faaliyetini başarıyla sonuçlandıramaz.

Öğrenme motivasyonunu etkileyen içsel ve dışsal etkenler vardır. Dışsal etkenler çok çeşitlidir. İçsel etkenler ise daha çok öğrenmeye ve başarmaya karsı olan tutumlarınız, ilgileriniz, dikkat düzeyiniz ve kişilik özellikleriniz gibi içsel sebeplerle ilgilidir. Sonuç olarak motivasyonunuzu artırmada en önemli etken, yine düşünceleriniz ve etkinliklerinizdir. Bos vermişlik ve vurdumduymazlığı temel alan ve sadece başkalarının baskılarıyla ders çalışan bir öğrencinin başarılı olması oldukça güçtür. Bu nedenle derslere ilgi göstermek her dersi yararlı yönleriyle görmek ve gerek sınıf içinde, gerekse sınıf dışındaki dersle ilgili etkinliklere bu gözle bakmak motivasyonunuzu artırmaya yardımcı olacaktır. Burada belirtilmesi gereken bir husus daha var; eğitimciler rahatlama ve rahatlatma tekniklerini bilmelidir. Ayrıca eğitimciler, olumlu stresi yaratan genel şartları iyi kavramalı ve orkestra şefi gibi durumu yönetebilmelidir. Şurası muhakkak ki öğrenme, sadece ideal ve mükemmel bir

ortamda olamaz. Bu durumda devamlı ve yoğun olan düşük düzeyde bir korku ve üst düzeyde bir azmin (meydan okumak) olduğu bir sınıf ortamı oluşturmanın faydalı olacağını düşünüyoruz (Sünbül, 2007).

Beyin Temelli Öğrenme Nedir?

Öğrenme ve beyin araştırmalarını incelediğimiz zaman ortaya çok farklı görüşler çıkmaktadır. Bazı bilim adamları öğrenme ve eğitim arasında çok önemli farklılıklar olduğunu, öğrenmede beyin temelli araştırmanın eğitimde yapılan araştırmalarla aynı olmadığını savunmaktadır. Çünkü yapılan sinir fizyolojisi ile ilgili araştırmaların çoğunluğunun hayvanlar üzerinde olduğunu ve buna bağlı olarak insanlar için yapılan tahminin yanlış bir kuram olduğunu ileri sürmektedirler (Özden, 2000).

"Davranışçı, Bilişsel ve İnsancıl" yaklaşımların eğitim ve öğretime yansıyan yöntem ve tekniklerinden sonra son 30 yılda bilim ve teknoloji dünyasında yaşananlar 2000'li yıllarda ürünlerini vermeye başlamıştır. Bu çalışmaların ortak noktası, bireysel farkındalık yaratarak var olan kapasitenin maksimum düzeye çıkarılması olmuştur (Slabbert, 1996 s.63; Caulfield ve diğerleri, 2000 s.65). Nörobilim alanında yapılan araştırmaların bulguları, bu bağlamda eğitimcilerin oldukça ilgisini çekmiş, öğrenme ve öğretimi iyileştirme amacıyla eğitim dünyasında sıklıkla söz edilir olmuştur (Lackney, 2004). Bu alanda yapılan çalışmalar, 1900'lerin ortalarına kadar beyni, bir şehrin telefon santraline benzetirken 1970'lerde beyin, sağ ve sol beyin olarak iki kısma ayrılmış; "sözel, görsel, analitik ve bütünsel" gibi özellikleri belirtilmiştir. Daha sonraları ise; yaşamsal öğrenmenin olduğu alt beyin, duyguların yer aldığı orta beyin ve yüksek düzeyde düşüncenin yer aldığı üst beyin olarak üç kısımda incelenirken günümüzde beyin, kapsamlı ve karmaşık bir bütün olarak değerlendirilmektedir (Jenson, 2000 s.76).

Ancak 90'lı yılların basından bu yana beyin ve öğrenme konusunda yapılan araştırma sonuçları bilim adamlarını yeni yöntemler kullanmaya sevk etmiştir. Zenginleştirilmiş öğretim yöntemi oluşturulmasında sadece eğitimciler değil öğrenciler de sorumludur. Neyi nasıl öğrendiklerini karşılaştırıp, ders içinde pasif bir şekilde oturup sınav için ne gerekiyorsa onu ezberlemek yerine aktif rol alması gerekmektedir. Mümkün olduğunca çok duyu organının karışması öğrenmeyi ve hafızayı genişletir. Renkler ve geometrik şekiller hafızaya destek olmak için kullanılabilir. Geçmiş olayları bugünkü olaylarla bağlamaya çalışan öğrenciler birbiriyle ilişkili olayları bir üçgen, daire ya da dikdörtgen içine yazabilirler. Kırmızı dikdörtgen savaş ile ilgili kavramları yazmak için, üçgen uç kavramı birleştirmek için kullanılabilir. Böylece öğrenciler rengi ya da sekli canlandırarak her kavramı hatırlayabilirler.

Öğrencilerin örneğin nesneleri gruplar içinde "dört kavram" ya da "on nokta" gibi hatırlaması da mümkündür. Bilindiği gibi öğrencilerin bir şeyi hatırlamaları için başka bir şeyler tarafından hafızalarının dürtülmesi gerekir (Lackney, 2004). Su da bir gerçektir ki, öğretmek için oluşturduğumuz her şey, niyet ettiğimizin dışında algılanacaktır. Öyleyse öğretmenin esas görevi, yeni bilgiyi yaşantı ile birleştirmektir. Böylece öğrencinin yasam deneyimi, eğitimin bir düzenleyicisi olur. Eğitimde öğrencilerin içsel ilgileri ve kişisel hedefleri ise katılmalıdır. Böylece onlarda yenilik fikri ve merak uyanır.

Eğitimde bazen ezber gerekirse de eğitimin temel hedefi, "üretim" üzerine olmalıdır. Katılımcı, dinamik haritaların üretilmesi, eğitimin temel hedefi olmalıdır. Bu bilgilere dayanarak Beyin Temelli Öğrenmenin tanımını yapacak olursak; öğrenciye bilginin verilmesinden ziyade öğrencinin kendisinin almasının sağlandığı bir ortamda sürekli geçmiş yaşantısı ile ilgili örnekler verilerek öğrencinin beynini aktif tutan, öğrenciyi ezberlemeye değil düşünmeye sevk eden öğrencinin, beynini aynı anda bir çok noktada harekete geçiren, öğrencinin merakını uyandırarak yenilikçi ve keşfedici bireyler haline getiren bir öğrenme yaklaşımıdır. Beyne dayalı öğrenme izlenecek bir reçete sunmaz; ancak karar vermemizde beynin doğasını göz önünde bulundurmamızı söyler. Beynin yapısını bilerek ona göre ders anlatmak, öğrencilerin öğrenme becerilerini artıracaktır. Kısacası, beyne dayalı öğrenme beyni anlayarak ve onun yapı ve işlevlerini aklımızda bulundurarak öğrenmeyi düzenlemektir (Caine & Caine, 1995).

Beyin Temelli Öğrenmenin İlkeleri

Bilişsel öğrenme kuramınca kabul edilen zihinsel deneyimlere nörofizyolojik acıdan destek sağlayan, bu öğrenme kuramının öğretim ilkeleri aşağıdaki gibi sıralanmaktadır (Caine ve Caine, 1995).

1. **Beyin bir paralel işlemcidir.** İnsan beyni birçok işlevi es zamanlı olarak yerine getirebilir (Davis, 2004). Düşünce, duygu ve imgeleme gibi farklı işlevler aynı zamanda isleme sokulur. Etkin öğretimde aynı anda yapılması gereken işlemler ahenk içerisinde, dayandığı kuram ve yöntemler üzerine bina edilmelidir. İyi bir öğretim, beynin tüm yönleriyle isleyişini sağlayan öğrenci tecrübelerinin, bir orkestra gibi yönlendirildiği öğretimdir. Bu nedenle eğitim, bu düzenli yönlendirmenin gerçekleştirilmesini sağlayan kuram ve yöntemlere dayalı olmalıdır. Hiçbir yöntem veya teknik, insan beyninin çeşitliliğini uygun ve yeterli düzeyde kapsayamaz. Öğretmenlerin, yararlanılabilecek yaklaşım ve yöntemlerin zengin dizisinden kendilerine seçme olanağı verecek bir kaynağa ihtiyaçları vardır.
2. **Öğrenme fizyolojik bir olaydır.** Kalp, akciğer veya böbrek gibi beyin de fizyolojik kurallara göre çalışan bir organdır. Öğrenme nefes alıp-verme kadar doğal bir işlev olup onu engellemek veya kolaylaştırmak olanak dâhilindedir. Etkili öğretim stres yönetimi, beslenme, egzersiz ve sağlıkla ilgili diğer konuları da içermelidir. Kullandığımız bütün ilaçlar, alışkanlıklarımız ve inançlarımız da fizyolojik yönden öğrenmeyi yavaşlatan faktörler arasındadır bu nedenle bütün öğrencilerden aynı başarıyı beklemek yanlış olur.
3. **Beyin, kendisine ulasan verilere anlam yüklemeye çalışır.** İnsan beyni yaşamını sürdürme arzusunun doğal bir sonucu olarak çevresinde olup-bitenlere anlam kazandırmaya çalışır. Etkin bir öğrenme sağlanabilmesi için beynin yenilik kesif, problem çözme gibi alıştırmalarla zorlanması gerekir. Bu yüzden, ustun yetenekli çocukların öğretiminde kullanılan bu ve benzeri teknikler tüm öğrenciler için kullanılmalıdır. Ayrıca derslerin ilgi çekici, anlamlı ve öğrencilere zengin seçenekler sunması öğrencinin konuları daha iyi anlamasında motivasyonu artırıcı etkilerdir.
4. **Anlam yükleme, örüntüleme yoluyla olur.** Beyin bir bakıma etrafındaki örüntüleri ortaya çıkarmaya çalışan bir sanatçı gibidir. Öğrencinin ne öğreneceğini seçmemize rağmen, bilgiyi öğrenciye zorla kabul ettirmek yerine örüntülerin beyin tarafından seçilmesine olanak vermeliyiz. Etkili bir öğrenme için anlamlı birbiriyle ilişkili bir örüntü oluşturmak çok önemlidir.
5. **Duygular örüntülemede önemli bir yer tutar.** Bireyin öğrenmesi beklenti, eğilim, on yargı, öz saygı ve sosyal etkileşme ihtiyacı gibi duygulardan etkilenir. Öğretmenler öğrencilerin duygu ve tutumlarının öğrenmede önemli bir etmen olduğunun bilinci ile hareket etmelidir. Karşılıklı sevgi, saygı ve kabullenmenin mevcut olduğu bir ortamda öğrenme daha kolay olur.
6. **Beyin parçaları ve bütünü aynı anda algılar.** Sağlıklı bir insanda matematik, müzik veya sanat öğretiminde beynin her iki yarı küresi etkileşim halindedir. Bir konunun öğretilmesinde konunun bütünü ve parçaları karşılıklı etkileşimde bulunacak şekilde aynı anda verilmelidir.
7. **Öğrenme, hem doğrudan, hem de yan uyarıcılardan algılanan bilgileri içerir**. Beyin doğrudan farkında olduğu ve odaklandığı bilgiler yanında birinci derecede ilgi alanı dışında kalan bilgi ve sinyalleri de özümser. İlgi alanı içinde olmakla beraber bilinçli bir şekilde dikkat edilmeyen çok hafif ve hassas sinyaller de (yan tarafta duran birinin gülümsemesi gibi) uyarıcı olarak beyne ulaşır. Etkili öğrenme ortamında sıcaklık, gurultu, nem gibi fiziksel koşullar yanında grafik, resim, tasarım ve sanat eserleri gibi görsel uyarıcılara da dikkat edilmelidir.
8. **Öğrenme kasıtlı ve kasıtsız süreçlerden oluşur.** Bir öğrenme ortamında bilinçli olarak farkına vardığımız şeylerden çok daha fazlasını öğreniriz. Yan uyarıcılardan aldığımız sinyallerin çoğu beynimize farkında olmadan girer ve bilinçaltında etkileşimde bulunur. Etkili öğrenme ortamındaki tüm uyarıcılar öğrenme amacına hizmet edecek şekilde düzenlenmelidir.
9. **İki tip hafıza vardır.** İnsanlarda deneyimleri tekrarlamaya gerek kalmadan hafızaya kaydedilen doğal bir uzaysal hafıza sistemi vardır. Dun aksam yediğimizi hatırlamak için tekrarlamaya gerek yoktur. Ancak birbiriyle ilgili olmayan bilgileri depolamak için tekrara ve ezbere ihtiyaç vardır.
10. **Olgular ve beceriler uzaysal hafızada depolandığında daha iyi öğrenilir.** Uzaysal hafızayı harekete geçiren en etkili öğretim deneysel yöntemlerdir. Öğretim demonstrasyon, film, resim, mecaz, drama ve öğrencilerin aktif katılımını sağlayan sınıf içi çok yönlü etkileşim etkinlikleri içermelidir.
11. **Öğrenme zihni zorlayan etkinliklerle artar, tehditle azalır.** Beyin uygun düzeyde zorlandığında öğrenme optimum düzeye ulaşır. Tehdit ise öğrenme kapasitesini azaltıcı etki yapar. Etkili öğretim, öğrencinin zekâ seviyesini belli bir oranda zorlayan ancak, tehditten uzak bir ortamda gerçekleşir.
12. **Hiçbir beyin diğerine benzemez**. Öğretim bütün öğrencilerin görsel-işitsel ve duygusal tercihlerini ifade etmelerine olanak tanıyacak şekilde düzenlenmelidir. Her şeyden önce bilmemiz gereken şey, beynin benzersiz olduğudur. Bilim insanları, parmak izi gibi beynin de benzersiz olduğunu doğrulamışlardır.

Beynin değişkenliği genetiğe ve çevresel etkilere bağlıdır. Yaşantılarımız (deneyimlerimiz) sonucu oluşan, sinir hücreleri arasındaki bağlantılar, kişisel bilişsel haritalarımızı meydana getirir. Hepimizin düşünme ve algılamayla ilgili haritalarımız çok farklıdır ve bunlar zaman içinde de değişiklik gösterir. Bu haritalar ya da sinirsel ağlar birbiriyle konuştuğu zaman öğrenme meydana gelir. Ağlar birbirine ne kadar bağlıysa, kişi, öğrenmeden o kadar fazla anlam çıkarır.

Beyin Temelli Eğitimin Uygulanması

Beyin temelli öğrenme yaklaşımının uygulanmasında iki aktif faaliyet vardır, bunlar; rahatlatılmış uyanıklık ve ahenkli bicimde düzenlenmiş daldırmadır (Garger, 1990). Öğrenmeyi en üst düzeye çıkarabilmemiz için öğrencinin hem güvenebileceği hem de risk alabileceği ortamlar oluşturmalıyız. Bunun yanında sürekli stres ve tehdit yaratan olayları ortadan kaldırmalıyız böylece rahatlatılmış uyanıklık hali gerçekleşmiş olur.

Öğrenciyi konuya tam olarak daldırmak için kullanılabilecek öğretim yöntemleri (Özden, 2000):

1) Bütünleştirilmiş öğretim yöntemi

Bütünleştirilmiş öğretim yöntemi konuya göre bir veya birkaç dersin içeriğini bir araya getirerek oluşturulan bir yöntemdir. Örneğin Fen Bilgisi dersinde "Sıvı Yakıt" konusu anlatılırken, Sosyal Bilgilerden varsa petrol ile ilgili yapılmış bir savaştan, bazı Arap ülkelerinin sahip olduğu refahtan bahsetmek, Fen ve Teknoloji dersinden yaşamımız için yakıtların önemini anlatmak, Müzikten içinde petrol gecen bir şarkı öğretmek, gibi. Bütünleştirme için aynı anda sınıfta o derslerin öğretmeninin bulunması mümkün olmadığından orta öğretim 6, 7, 8. sınıflarda uygulaması biraz kısıtlı bir yaklaşımdır. Ancak sınıf öğretmenleri bütün derslere girdiğinden uygulaması 1, 2, 3, 4, 5. sınıflarda uygulaması daha kolay bir yaklaşımdır. Tabii ki dersin öğretmeninin kültürel bilgisiyle bağlantılı gerçekleştirilebilir.

2) Tematik öğretim

Bu yaklaşımda ise anlatılan konu ya da tema sürekli sabit kalmakta bu konuda alt baslıklar altında bilinen diğer bilgilerle bağlantı kurulmaktadır. Bir bakıma kavram haritalarına benzetebiliriz. Bu yaklaşımda kavram haritası yerine tematik harita terimi kullanılmaktadır. Verilen bir tema üzerinde öğrencilerin bildikleri bütün konular tartışılır ve temanın etrafına alt baslıklar altında yazılır yine bütün derslerle ilişkilendirildiği için bütünleştirilmiş yaklaşıma çok benzemektedir. Ancak bütünleştirilmiş yaklaşımda bütün konuları öğretmen anlatmaktadır burada ise temayı öğretmen verir alt baslıkları öğrenciler belirler.

3) Konuya bağlı ahenkli düzenleme

Öğretmenin daha genel ve daha karmaşık konulardan özel olan ders konusuna geçmesi öğrencinin dikkatini daha fazla toplayacaktır. Mesela Fen Bilgisi dersinde sivrisineklerin ne kadar zararlı olduklarını ancak onlarsız bir dünyanın çok pis olacağını bir taraftan onlarla savaşmamız gerekirken obur taraftan barış içinde yasamamız gerektiği konusuna geçebiliriz böylece bu iki örgütleyici sayesinde sıtma mikrobundan çevre bilincine kadar birçok konuya değinmiş oluruz.

4) İşbirliğine dayalı öğrenme

İşbirliğine dayalı öğrenme, insanların iletişim kurma ve işbirliği yapma kapasiteleri üzerine kurulur ve bu kapasitelerini güçlendirir. Öğretmen tarafından oluşturulan 5-6 kişilik öğrenci gruplarının bir ünite boyunca farklı konular üzerinde çalışmasıdır. Her grupta başkan, yazıcı gibi görevler vardır amaç her konuda bu sorumluluğu başka birinin alarak her birinin öğrenme sorumluluğunu hissetmeleridir. Tabi ki, işbirliğine dayalı öğrenme aşırı yapılandırılmış bir hal alabilir ve aşırı kontrolün maskesine dönüşebilir. Nasıl uygulanacağı her bir öğretmenin kişiliği ve tarzıyla ilgili bir sorundur. Buradaki kilit nokta, surecin ruhuna karsı dürüst olmaktır.

Bu öğretim yaklaşımlarının yanında yine öğrencileri ezberlemekten uzaklaştırıp, keşfetmeye yönelten yaklaşımlar mesela her öğrencinin farklı öğrendiğini savunan "Çoklu Zeka Teorisi", öğrencinin düşünerek bir şeyler üretebildiğini ve üretirken konuyu daha iyi öğrendiğini savunan "Proje Tabanlı Öğrenme" yaklaşımı, öğrencinin rol yaparak öğrenmesinin daha kalıcı olduğunu savunan "Drama Yöntemi ile Öğrenme" ve bunun gibi diğer öğrenme yaklaşımları "Beyin Temelli Öğrenme" uygulamasında kullanılabilir. Daha etkili bir eğitimci olmak; eğitimde yeni yaklaşımlar bulmak değil ders esnasında beynin nasıl çalıştığını bilip öğrenmesi konusunda ona yardımcı olmak yani farklı yaklaşımlar kullanmaktır (Hesapçıoğlu, 1998).

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2014 Cilt:3 Sayı:2 Makale No: 28 ISSN: 2146-9199

Tablo 1: Beyin Temelli Öğretim İle Geleneksel Öğretim Modellerinin Karşılaştırılması

	Geleneksel Öğretim	Beyin Temelli Öğrenme
Bilgi Kaynağı	Öğretim süreci öğretmen-öğrenci arasında iki yönlüdür	Öğrenme karmaşıktır. Sosyal etkileşim, grupla keşfetme, bireysel arayış ve derin düşünme hakimdir.
Sınıf Organizasyonu	Doğrusaldır. Bireysel çalışmalar veya öğretmen yönelimlidir.	Tematik, bütünleştirici, işbirliğine dayalı, ve bireyselleştirilmiş projelere ağırlık verir.
Sınıf Yönetimi	Öğretmen Kontrollü ve hiyerarşiktir.	Öğretmen rehberliğinde öğrenci merkezlidir. Bazı sorumluluklar öğrenciye verilir.
Ürün	Bilgi ezbere dayalıdır.	Bilgi yapılandırılmıştır ve kalıcıdır. *(Demirel, 2005)*

Beyin Temelli Öğrenmenin Avantajları Nelerdir?

Caine ve Caine (2002) beyin temelli öğrenme kuramıyla ilgili yaptıkları çalışmaların hemen hepsinde öğrenme sonrası melekelerle ilgili oldukça çarpıcı sonuçlar elde etmişler ve bunlardan en dikkate değer olanlarını şöyle listemeişlerdir:

1. Öğrenci ezberlemediği için bilgiyi -aralıklarla tekrar ettiği surece- omur boyu hafızasında tutabilir.
2. Öğrenci ders esnasında birçok konuyla karsı karsıya gelir. Böylece günlük hayatta karşılaştığı problemleri çözmesi kolaylaşır.
3. Öğretmen ders esnasında sürekli öğrenciyi düşünmeye sevk edeceği için fiziksel olarak çok yorulacak ama sınıfının başarı düzeyi kat kat artacaktır.
4. Ders esnasında konu diğer derslerin konularıyla ilişkilendirileceği için öğrenci aynı anda birkaç dersi hatırlamış olacaktır.
5. Tehdit ve stresten uzak bir öğrenme yaklaşımı olduğundan öğrenci dersten korkmayıp dersi sevecektir ki bu Matematik ve Fen ve Teknoloji gibi dersler için çok önemlidir.
6. Öğrenci öğrenmek için güdülendiği için öğrenmesi daha kolay olacak böylece çok yorulmamış olacaktır.
7. Beynin insan vücudunun merkezi olduğunu düşünürsek beyin sağlıklı çalıştığı surece vücudumuz daha sağlıklı olacaktır.
8. Öğrenme ortamı yalnızca sınıfla sınırlı değildir, öğrenci konuyu günlük yaşamına bağladığı surece beynine tam olarak yerleşecektir.

Beyin Temelli Öğrenmede Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar Nelerdir?

Pool (1997) Beyin temelli öğrenmenin verimli uygulanabilmesi için bir takım hazırlıkların yapılması ve bazı hususların özellikle eğitimciler tarafından göz önünde bulundurulması gerektiğini belirtmiştir.

1. Eğitimciler çevrelerini beyne uygun tasarlamak için sanatçı olmak durumundadırlar.
2. Sadece sağ beyninin veya sadece sol beynini kullanan insanlar yoktur. Hemen her öğrenmede her iki yarıküre de kullanılır. Bu gerçeği göz ardı etmemek önemlidir. Her iki tarafında çalışmasını güçlendiren faaliyetlerden biri kitap okumaktır. Televizyon izlemek ise beynin sağ tarafını çalıştırmadığı için beynin gelişimi acısından zararlıdır.
3. Hayat boyunca kritik olan nöral bağlantıların oluşturulmasında uygulamalı çalışmalar, anlamlı deneyimler çok önemlidir. Buna göre, en iyi öğrenme yolu, düz anlatımla değil; uygulama yapılabilecek yaklaşımlarla yapılan öğrenmedir.
4. Öğrenmede duygular çok önemli olduğundan öğretmen müzik, oyunlar, hikâyeler, benzetmeler, kutlamalar vs ile duygular oluşturmalıdır.

5. Uygun sakalar, fıkralar stresi azaltacak, gevşemeyi sağlayacak ve eğlenceli bir atmosfer yaratacaktır. Gülmeye vücut biyokimyasal olarak tepki verir.
6. Anlatılan konu ile onun uygulaması arasında bağlantı kurulmadıkça uzun sureli öğrenme meydana gelmez – en azından öğrencilerin çoğu için. Beyin, bağlantı veya anlam bulamadığı bilgileri yok sayma / atma eğilimindedir.
7. Yeni konuları vermeden önce eski bilgileri hatırlatmak, eskiyle yeninin bağlantısını kurmak için "örgütleyiciler" kullanmak gerekir.
8. En iyi, gerçek problemleri çözerken öğreniriz.
9. Öğrenmede tekrar önemlidir; ancak sıkıcı hale gelmemelidir.
10. Çocuğun mevcut potansiyeline ulaşabilmesi için güvenli hissettiği bir öğrenme ortamı gereklidir. Çocuk soru sorabilmeli ve fikirlerini söyleyebilmelidir.
11. Tartışma öğrenenin kendi bilgisini yapılandırmasında etkilidir. Bu yüzden tartışma ortamı yaratın.
12. Öğrencilere öğrendiklerini düşünmeleri, sindirmeleri, idrak etmeleri için zaman vermek gerekir; bağlantıların güçlenmesi için bu kritiktir.
13. Grup çalışmaları için ortamlar sağlanmalıdır.
14. Hareket edebilmek, temiz hava alabilmek için iç ve dış ortamlar birbirine bağlı olmalıdır.
15. Öğrencinin düşünebilmesini sağlayacak düşünme dinlenme alanlarına gereksinim vardır.
16. Öğrencilerin derste su içmelerine izin verilmelidir. Su kanın beyne oksijen tasıma yeteneğini yüzde 100-1000 artırır
17. Öğrencilere beynin nasıl çalıştığı ve beslenme, uyku, suyun önemi anlatılmalıdır.
18. Okulun genel amaçları okul koridorlarına ve halka acık yerlere asılmalıdır.
19. Ödüllerin öğrenen için stres kaynağı olması engellenmelidir.

Beyin Temelli Öğrenme Yaklaşımında Değerlendirme Nasıl Yapılmalıdır?

Değerlendirme işi beyin temelli öğretimde ilk bakışta zor ve uzmanlık gerektiren bir konu gibi algılanabilir (ölçme işi zaten uzmanlık gerektirir ve öğretmenler bunu her hâlükârda yapabilecek deneyim ve donanıma sahiptirler). Günlük yaşantımızda yaptığımız her isin sonunda aldığımız bir ödül, övgü, geribildirim yaptığımız isin önemli olduğunu hissetmemize ve ne kadar yorulursak yorulalım güzel sonuç alınca bütün yorgunluğumuzu unutup tekrar tekrar yapmak istememize neden olmaktadır. Aynı şekilde öğrencileri istedikleri şekilde değerlendirmek öğrenme isteklerini kat kat artıracaktır (Weiss, 2000). Ancak önemli olan ders esnasında uygulanan öğretim yaklaşımı ile ders sonunda yapılan değerlendirme sisteminin uyuşmasıdır. Yani eğitim etkinliklerinin değerlendirilmesi de en az etkinlikler kadar mantığa uygun olmalı ve özellikle öğrencilerin beyin kapasitelerini ne denli kullandıklarını değerlendirme değil ödüllendirme gayesi gütmelidir.

Buda demek oluyor ki beyne dayalı öğretme yapıldıysa değerlendirme geleneksel değerlendirme yöntemlerinden farklı olmalıdır. Öğrencilerin öğrendiklerini gerçek hayatla bağdaştırmalarına izin vermek gereklidir. Öğrenciler öğrendiklerini sunumlarla, posterlerle, video çekimleriyle sunacak projeler yapabilirler ve özellikle bu sunumların neden önemli oldukları ve bunlardan öğrenilenlerle neler yapılacağı vurgulanmalıdır (Filiz, 2011). Doğal bilgi gerçek dünya ortamına uygulanabilen bilgidir. Öğrencilerimize içinde fikirleri ve becerileri hatırlamaları için gerçeğe uygun bağlamlar sağlamalıyız (Caine ve Caine 2002). Örneğin öğrencilerden gözün seklini çizmeleri yerine oyun hamurlarından göz modeli yapmalarını isteyebiliriz. Soru sorduğumuz zaman cevabı bilmenin değil düşünerek bulmanın daha önemli olduğunu vurgulamalıyız ve bunları değerlendirirken bir dersle sınırlı kalmamalıyız. Beklenmeyen anlarda ya da öğrenciye hissettirmeden değerlendirme yapmalıyız böylesi "Beyin Temelli Öğrenme" yaklaşımı için en uygun değerlendirme olur.

"HAH DUYUMU" VE SONUÇ

İyi bir öğretmenin öğretebilmesinin temelinde öğrencide anlamlılık yani "hah duyumu" oluşturabilmesi yatmaktadır (Caine ve Caine 2002). "Hah Duyumu", verilen bilgiyle öğrencinin kendi birikimlerinin bütünlük sağlaması sonucu hissedilen duygudur. Bir problem çözüldüğünde, aranılan şey bulunduğunda hissedilen, "hah duyumu "dur. Bu duyumla beyni uyarılan öğrenci daha fazla öğrenmek isteyecek, bilgileri derinleşecek ve yeni amaçlara yönelecektir. Ülkemizdeyse bilgiyi aktarmaya dayanan "söyleme–anlatma", "öğretme" metodundan ibaret kalan eğitim şekli beynin sol lobunun, diğer bir deyişle beynin yarısının kullanıldığı eğitim tarzıdır. Hayal gücü, renk, ritim, şekil ve yaratıcı düşünme gibi özelliklere sahip sağ lob fonksiyonları yerine getirilememektedir.

Beyne temelli öğretim kuramı, bilginin edinilme sebebi ve kullanımının en üst düzeye çıkarılması teziyle ortaya çıkmıştır. Kuramın özünde, öğrencinin kendini rahat hissedebileceği, ifade edebileceği bir ortamda kendince anlamlı bilgilerle örüntüler oluşturduğu, beynin rahat bırakıldığı zaman öğrenebildiğinin kabul edildiği, tehditten uzak, farklı disiplinlerden gelen bilgilerin örüntülendiği ve katılan tüm öğrencilerin değerli birer öğrenen ve öğrenci merkezli bir öğretimin asıl unsurları olduğu kabul edilen bir yaklaşımdır. Günümüz eğitim ve öğretim problemleri genel olarak düşünüldüğünde beyin temelli öğretim, bütün bu problemleri çözecek sihirli bir iksir olmamakla birlikte, özellikle son yıllarda eğitimcilerin çokça şikâyet ettiği öğrenci motivasyonu ve öğrenilenin anlamlı olması konularında süreci şekillendirici ve tamamlayıcı bir işlev üstlenebilir. Bu gibi yaklaşımlar sayesinde, eğitim planlamacıları, teknolojiyle daha fazla zenginleştirilmiş öğretim ortamları planlamaya, öğrencilerin zihinsel güdülenmelerini artırarak onları stres ve baskıdan uzak, nitelikli bilgi ve anlam örüntüleri kurmaya sevk edebilirler.

Sonuç olarak eğitimle ilgili toplumda yaygınlaşan çarpıcı ifadeler de aslında gerçek nitelikleri daha yeni yeni anlaşılan insan beyninin yapabileceklerinin somutlaştırılmış ifadeleri olmaktadır. Mesela hepimizin bir yerlerden kulağına çalınan "Sıradan öğretmen anlatır; iyi öğretmen açıklar; yetenekli öğretmen yapar ve gösterir, büyük öğretmen ilham kaynağı olur." bunlardan birisidir. Yetenekli ve büyük öğretmen, insanların her iki lobuna hitap etmektedir. Yetenekli öğretmen, yaparak, yaşayarak öğreten, deneyen, düşündüren, sorgulayan, gerçek hayatı okula getiren öğretmendir. Unutulmamalıdır ki öğrencinin merakı ve öğrenmeye karşı motivasyonu ne denli sağlanırsa öğrenme de o denli etkili ve kalıcı olabilecektir.

Not: Bu çalışma 24-26 Nisan 2014 tarihlerinde Antalya'da 21 Ülkenin katılımıyla düzenlenen 5th International Conference on New Trends in Education and Their Implications – ICONTE' de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Açıkgöz, K. Ü. (2003) Etkili Öğrenme ve Öğretme, ED Yayınları, Ankara.

Bilen, M. (1999) Plandan Uygulamaya Öğretim Ankara: Anı Yayıncılık.

Caine N.C., Caine G. (1995) Reinventing Schools Through Brain-Based Learning, Mindshifts, Tucson.

Caine N.C., Caine G. (2002) Beyin Temelli Öğrenme, Nobel Yayınları.

Davis, A. (2004) The Credentials of Brain Based Learning, Journal of Philosophy of Education, Vol:38 .

Demirel, Ö. (2005) Eğitimde Yeni Yönelimler, Editör, Ankara: PEGEM+A Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2008) Öğretme Sanatı: Öğretim İlke ve Yöntemleri Pegem Yayıncılık.

Filiz, S.B. (2011) Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları, Editör, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Garger, S. (1990) Is there a link between learning and neurophysiology?, Association of Supervision and Curriculum Development, Vol: October. 1990.

Hesapçıoğlu, M. (1998) Öğretim İlke ve Yöntemleri Eğitim Programları ve Öğretim.

Jenson, E. (2000). Brain-based learning. Educational Leadership, 57 (7), p.76-78.

Lackney, J.A. (2004) 12 Design and Principles Based on Brain-Based Learning , INDUS training and Research Institute.

Özden, Y. (2000) Öğrenme ve Öğretme Ankara: PEGEM+A Yayıncılık 4. Baskı.

Pool, Carolyn R. (1997) Brain-based learning and students. Education Digest Volume 63 Issue 3, s.10.

Slabbert, J.A. (1996). A Quantum Leap to Excellence: The Challenge for Education.

Sünbül, A.M. (2007) Öğretim İlke ve Yöntemleri. Çizgi Yayınları.

Weiss, R.P. (2000) Brain Based Learning; The wave of the brain, Training and Development, ASTD Magazines,

Yılmaz, H. & Sünbül A. M. (2000) Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Konya: Mikro Yayınları, No:11.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2014 Cilt:3 Sayı:2 Makale No: 29 ISSN: 2146-9199

MESLEKİ TÜRK MÜZİĞİ VE BATI MÜZİĞİ EĞİTİMİ ALMAKTA OLAN ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN NAMUSA İLİŞKİN TUTUMLARI

Öğr. Gör. Tarkan Yazıcı
D. Ü. Devlet Konservatuvarı
yazicitarkan@gmail.com

Öğr. Gör. Şefika İzgi Topalak
KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi
sefikat@gmail.com

Özet

Namus; Türkiye'de birçok kadının yaşamını ve yaşam biçimini etkileyen, ölüme neden olabilen önemli bir kavramdır. Bu kavramın sadece "kadın ve kadın cinselliği" ile eş tutulmaması kuşkusuz değişimi simgelemekte, geleceğe taşımakta ve topluma yaymakta olan üniversite öğrencileri ile gerçekleşecektir. Araştırma konusunun çalışma grubu ile hiç çalışılmamış olması bu bakımdan önem kazanmaktadır. Çünkü çalışma grubu, "sanatçı-eğitimci" bireyler olarak toplum yapısının değişmesinde ve olgunlaşmasında etkin görevlere sahip olacaktır. Araştırma; 2013-2014 eğitim-öğretim yılında farklı üniversitelerde mesleki Türk Müziği ve batı müziği eğitimi almakta olan 104 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Öğrenci tutumlarının saptanması ve değerlendirilmesi amacıyla Ruşen Işık ve Nuray Sakallı Uğurlu (2009) tarafından hazırlanan "Namusa İlişkin Tutumlar Ölçeği (NTÖ)" kullanılmıştır. Veriler değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotlar (sayı, yüzde, ortalama, standart sapma) kullanılmıştır. İki çalışma grubuna ait niceliksel verilerin karşılaştırılmasında t-testi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular; erkek katılımcıların kadın katılımcılardan; mesleki Türk Müziği eğitimi alan öğrencilerinin de mesleki batı müziği eğitimi alan öğrencilerden daha düşük puanlar aldığını göstermiştir.

Anahtar Sözcükler: Müzik, mesleki müzik eğitimi, namus, tutum.

ATTITUDES OF THE UNIVERSITY STUDENTS STUDYING VOCATIONAL TURKISH MUSIC AND WESTERN MUSIC TOWARD HONOR

Abstract

Honor is an important concept that can affect lives and life-styles of many women, even end up with death case in Turkey. No consideration of this concept just as equal to "women and women sexuality" will be realised by university students who doubtlessly symbolise "change", convey it to the future and spread it among society. The fact that the research subject has never been studied with the study group gains more importance, because the group will assume active mission on the changing and maturing of society pattern as "artist-educator" individuals. The research has been carried out with 104 students studying vocational Turkish music and western music at different universities in 2013-2014 academic year. Attitudes toward Honor Scale (AHS), prepared by Ruşen Işık and Nuray Sakallı Uğurlu (2009) has been used for the purpose of determination and evaluation of students' attitudes. Defining statistical methods (number, percentage, average, standard deviation) have been used while evaluating data. T-test has been used in comparing quantitative data that belong to two study groups. Findings out of the research have shown that male participants and the students with vocational Turkish music training got lower points than female participants and those with vocational western music.

Key Words: Music, vocational music training, honor, attitude.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2014 Cilt:3 Sayı:2 Makale No: 29 ISSN: 2146-9199

GİRİŞ

Namus genel olarak bir ailenin ya da bir bireyin sosyal itibarı ile ilişkilendirilse de Türkiye'de genellikle cinsel saflık ile eş değer tutulmaktadır. Kadının cinselliği olarak ele alınabilecek davranışlar ise sadece cinsel birleşme değil giyiniş tarzı, karşı cinsle el ele tutuşma, radyodan bir erkek için şarkı isteme, öpüşme ve flörtleşme gibi çok çeşitli davranışları içerebilmektedir. Kadın, cinsel davranışlarını kontrol ederek sadece kendi namusu hakkında değil ailesinin namusu ve şerefi hakkında da topluma bilgi vermektedir. Başka bir ifade ile bir ailenin ya da erkeğin namusu aile içindeki kadınların cinsel içerikli davranışları ile oldukça ilişkili olarak algılanmaktadır. Bu durumda bir kadın kendi namusunu korurken ailesinin namusuna da söz getirmemek için çabalamaktadır. Kısacası, namus kavramı kadın cinselliğinin kontrol altında tutulmaya çalışılarak anlamlandırılmaktadır. Kadının evlenmeden önceki yükümlülüğü herhangi bir cinsel içerikli davranışta bulunmamak iken, kadın evlendikten sonra cinselliğini yalnızca kocasına sunmakla yükümlüdür. Diğer cinsel içerikli ilişkilerin tümü namusun kirlenmesi anlamına gelmektedir. Hatta küçük ve kapalı toplumlarda, radyoda aşk şarkısı istemek ve çarşıda yalnız başına dolaşmak gibi davranışlar bile kadının "saflığı" ile ilgilidir (Işık ve Sakallı Uğurlu, 2009).

"Namus" kavramının tanımlanmasını zorlaştıran bazı etkenler bulunmaktadır. Bu etkenler şu şekilde sıralanabilir (Bağlı, 2008):

- Kavram ahlaki bir boyut içermekte, kendini bireye ve topluma dayatmaktadır,
- Hem toplumsal olarak algılanmakta hem de kişiselleşebilmektedir,
- Kavram olarak toplumdan topluma değişmektedir,
- Her iki cins için geçerli olsa da erkek egemen bir toplumda, kadının bedeni-teni olarak kabul edilmektedir.

Pervizat'a göre (2005) böyle bir durumda kirlenen yalnızca kadının değil, ailenin erkek üyelerinin ve tüm ailenin namusudur. Namusu kirlenmiş (!) bir kadının ailesi toplum içinde küçük düşebilmekte ve utanç içinde yaşadıkları düşünülebilmektedir. Dolayısıyla, namusun korunması adına kadına ve erkeğe düşen görevler farklıdır; "namuslu" kadın cinsel saflığını korurken "namuslu" erkek kadın akrabalarının cinsel saflığını korur ve diğer erkeklerin "namusuna el uzatmaz." Koçtürk'e göre (1992) erkekleri kadınların "namus"unu korumak ile sorumlu tutan namus etiğinin altında yatan inanç, ataerkil sistem içinde iffetlerini korumaları konusunda kadınlara güvenilemeyeceği inancıdır. Bu anlayışla, özellikle namusa daha fazla önem verilen erkek egemen toplumlarda kadınların sosyal ilişkileri kısıtlanarak ailenin namusunun korunmaya çalışıldığı görülebilmektedir (Aktaran; Işık ve Sakallı Uğurlu, 2009).

Birçok dilde ve kültürde "namus" kavramı benzer anlamlar içerse de, özellikle ataerkil toplumlarda "kadın ve kadın cinselliği" olarak net bir biçimde algılanıp, yorumlanmaktadır. Ülkemizde; "namus" kavramı kadın için "cinsel saflık"; erkek için ise "delikanlılık" olarak anlamlandırılmaktadır. Erenoğlu'na göre (2008) ataerkil toplumlarda namus kavramının içeriğini cinsel davranışlara ilişkin gelenek ve göreneklerin belirlediğini görmekteyiz. Buna göre, cinsel saflığı korumak, kadına düşen sorumluklardan birisidir. Kadın saflığını evlenmeden önce herkese karşı korumalıdır. Evlendikten sonra ise cinselliğini sadece kocasına sunmak zorundadır. Bunun dışındaki her cinsel eylem namussuzluk sayılmakta ve cinayetler devreye girmektedir Ataerkil toplumlarda kadının iffeti, erkeğin namus ve şerefi sayılmaktadır. Kadınlar, bu yapı içerisinde düşük bir statüye sahiptir. Böylece kadının cinselliğine aşırı derecede bir değer atfedilmiştir.

Başka toplumlarda olduğu gibi ülkemizde de işlenen kadın cinayetlerinin başlıca gerekçelerinden birisi "namus" kavramıyla ilişkilidir. Türk Dil Kurumu Arapça kökenli bu kavramı, "bir toplum içinde ahlak kurallarına ve toplumsal değerlere bağlılık, iffet, dürüstlük, doğruluk" şeklinde tanımlamaktadır. Bu tanım, kişiyi bazı ahlak kuralları ile kuşatmakta ve sınırlamaktadır. "Namus" kavramı tek başına cinayeti gerektirmiyor ve bunu zorunlu kılmıyor gibi görünse de; işlenen cinayetler, çeşitli kültürlerde bazen bir ritüel olarak namus kavramına yüklenmektedir. Ülkemizde de "namus" kavramı özellikle cinayet ve kanla birlikte düşünülmekte, namus hakkında olumlu bir cümle bile kurulamamaktadır (Çetin, 2012).

İşlenen cinayetlerin temelinde toplumsal cinsiyet ayırımcılığı bulunmaktadır. Namus, bir taraftan dürüstlük-doğruluk olarak savunulurken diğer taraftan da "kadın erkeğin namusudur" biçiminde düşünülmektedir. Bunun sonucunda ise kadınlar yaşamlarının sınırlanmasına, toplumun kendilerinden beklediği gibi davranmaya-

yaşamaya, karşı çıktıklarında ise çeşitli yöntemlerle cezalandırılmaya, insan hakları ihlaline, şiddet gibi olumsuzluklara mahkûm edilmektedir.

Toplumda kadın olmak; her şeyden önce değer sistemleri içinde kurulmaktadır. Kadınlık; kadının biyolojik varlığı değil, onun simgesel dünyadaki anlamıdır. Kadının simgesel dünyadaki anlamı ise "annelik"tir. Annenin görevi de; baba soyunun devam edebilmesi için çocuk yapmak ve çocuğa baba tarafının değerlerini aktarmaktır (Cournut, 2001).

Toplumsal cinsiyet ayrımcılığı; "çalışma yaşamında, sağlık hizmetlerine erişebilmede, sosyal-siyasal yaşamda temel hakların kullanımında kadına yönelik eşitsizlikler" olarak karşımıza çıkmaktadır. Kadın, cinsiyetinden dolayı doğum öncesinden başlayarak yaşamın her döneminde gittikçe artan dozlarda ayırımcılığa maruz kalabilmektedirler. Kadınlar, kamusal alana katılma olanakları olan eğitim ve iş yaşamında olduğu gibi özel yaşamlarında da her türlü engellemeler, kısıtlamalar, ayırımcılıklar ve hatta cezalandırmalarla karşılaşabilmektedirler. "Namus"a aykırı davranışlar olarak nitelendirilen, gülmek, uygun giyinmemek, birini sevmek, evlilik öncesi cinsel ilişki yaşamak, kızın sevdiği birine kaçması gibi durumlarda her türlü ceza yöntemine başvurulabilmektedir. Cinsiyete dayalı namus anlayışına bağlı olarak gelişen bu davranışlar namus cinayetleri ile sonuçlanabilmektedir. Bu durum kadınların bağımsız birer birey ve yaşamları üzerinde söz sahibi olmalarını engelleyen önemli bir sorundur (Gürsoy, 2009).

Namusa ilişkin tutumları nedenleriyle kadına şiddet uygulayan erkekler, kendi kişisel şiddet yeteneklerini sergilemeye önem vermektedirler. Çünkü "Şiddet, şiddeti doğurur!" eğilimi, erkeğin psikolojik yapısından çoksosyal etkileşiminden kaynaklanmaktadır (Riches, 1989). Bir insanın başka insanların sosyal yargı, tutum ve fikirlerinden etkilenmesi sonucunda kendi tutum, fikir ve yargılarında oluşan değişiklikler (Arkonaç, 2005) olarak tanımlanan sosyal etki; bir/birden çok kişinin bilinçli/bilinçsiz olarak bir diğer kişi/kişilerin herhangi sosyal, ekonomik, politik bir konuda duygu, düşünce ve davranışlarını değiştirme işlemi olarak da ifade edilmektedir (Sakallı, 2001).

Zamanla toplumsal bir davranış halini alabilen sosyal etkileşimler, müzikten etkilenebilmektedir. Çünkü müzik, ideolojileri yayma, gelenekleri yeni nesillere aktarma, toplumsal statüleri belli etme gibi işlevlere sahiptir. Platon da (2005, 117) müziğin önemini "Devlet" adlı eserinde şöyle ifade etmiştir: "Gençler bir sağlık ülkesinde yaşıyormuş gibi her şeyden yarar görsünler, güzel yapıtlardan gözlerine veya kulaklarına değen her şey, dünyanın en güzel ülkesinden sağlık getiren bir rüzgâr gibi, onları diriltsin, ta çocukluktan güzeli sevmeye, güzele benzemeye, güzelle uyum içinde yaşamaya doğru onları usulca götürsün. Bu nedenlerden dolayı müzikle eğitim en üstün eğitimdir, çünkü ritim ve uyum, ruhun ta içine girer ve onu uyumlu kılar."

Birey, tüm sanat eğitimi dalları arasında insan ruhu üzerinde en derin etkiyi bırakan eğitim dalı olan, en temel amacı insan zekâsını ve yeteneğini en üst düzeye ulaştırmak olan müzik eğitimi sayesinde daha özgür düşünmeye, yaşamı daha iyi anlamaya, daha hoşgörülü olmaya, kazandığı müziksel davranışlar ile birlikte gelişerek güzel değerlere sahip olmaya ve çevresini güzelleştirmek için çaba harcamaya başlamaktadır. Yazıcı ve İzgi Topalak'a göre (2013b) müzik eğitimi yalnızca çocukların ya da gençlerin değil, aynı zamanda yetişkinlerin de sosyal ve kültürel yapısını etkilemekte, kendilerinden daha emin ve daha özgüvenli bireyler olmalarını sağlamaktadır. Çünkü birey müzik eğitimi sayesinde olaylara, fikirlere, kurallara, davranışlara, nesnelere farklı bakabilmektedir (Yazıcı ve İzgi Topalak, 2013a). Ayrıca ruhu aydınlanmakta, kendisini ve hayatı farklı algılamakta, kafasındaki kalıpları kırarak dünyaya daha geniş bir açıdan bakabilmekte, bunun sonucunda da daha iyi algılamaya, düşünmeye, eleştirmeye, empati kurmaya ve yorum yapmaya başlamaktadır (Yazıcı, 2009).

Fisher'e göre (1974) kendi potansiyelinin ya da farklılıklarının farkında olan bir insan bireysel yaşamından kopup, bireyselliğini toplumsallaştırmak, çevresini keşfetmek ister. Bu isteğine de ancak başkalarının yaşantılarında kendi yaşantısının da olabileceğini görüp onları kendisinin kılmakla varabileceğini sezer. Ayrıca yaşamını en iyi biçimde düzenlemek, sürdürmek, geliştirmek ve yetkinleştirmek için günlük "yaşam bilgisinin" ötesinde, hem "doğruyu ve tutarlıyı", hem "yararlı ve kullanışlıyı", hem de "özgünü ve güzeli" aramak olan bireyin, tüm bu süreçte en önemli dayanağı bireysel-toplumsal-kültürel-ekonomik-eğitimsel işgörüleriyle müzik eğitimi olacaktır (Uçan, 2005).

Tüm dünyada, eğitimde gittikçe daha çok önem kazanan kavram ve uygulamalardan biri olan ve bireyleri bedensel, bilişsel, duyuşsal, devinişsel yönleriyle birer bütün halinde en uygun ve ileri düzeyde yetiştirmeyi amaçlayan müzik eğitimi; bireylerin yapıcı, yaratıcı, üretici, koruyucu, geliştirici, taşıyıcı ve sağlıklı birer tüketici olmalarını öngörmekte; her birinin uyumlu, doyumlu ve güvenli olmalarını amaçlamaktadır. Bu sayede birey, içinde yaşanılan gerçekliği bütünüyle yeterince algılama, anlama, betimleme, açıklama, yorumlama, değerlendirme, denetleme, değiştirme ve geliştirme becerisine sahip olacak (Uçan, 2005) ve çevresi ile daha iyi iletişimde bulunacaktır (Uçan, 1997).

Bu araştırmada; mesleki Türk Müziği ve batı müziği eğitimi alan üniversite öğrencilerinin "namusa ilişkin tutumları"nın cinsiyet ve bölüm değişkenlerine göre saptanarak değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çünkü toplumumuzda yaşanan kültürel değişimle yakından ilgili olan namus kavramı, namusun algılanış biçimi, namus adına işlenen cinayetler tartışılmaya başlanmış olsa da; konuyla ilgili bilimsel çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir. Kültürel değişimin en temel öğesi kuşkusuz üniversite öğrencileridir. Çalışma grubunun "sanatçı-eğitimci" bireyler olarak toplum yapısının değişmesinde ve olgunlaşmasında etkin görevlere sahip olacağı düşünüldüğünde, araştırma konusunun çalışma grubu ile hiç çalışılmamış olması önem kazanmaktadır.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve veri analizleri ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Araştırma, betimsel bir araştırmadır. Mesleki Türk Müziği ve batı müziği eğitimi almakta olan üniversite öğrencilerinin "namus"a ilişkin tutumlarının saptanabilmesi ve değerlendirilmesi amacıyla, tarama yöntemi seçilmiştir. Araştırmacılar, elde edilen nicel verilerin istatistiksel çözümlemeleri doğrultusunda araştırma konusunun genel bir görünümünü elde edebilmek için anket yöntemi ile örneklemine ulaşmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma; 2013-2014 eğitim-öğretim yılında farklı üniversitelerde mesleki Türk Müziği ve batı müziği eğitimi almakta olan 104 öğrenci ile yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin % 47,1'i kadın (n=49), % 52,9'sı erkektir (n=55). Katılımcıların % 50,0'si mesleki Türk Müziği (n=52), % 50,0'u mesleki batı müziği (n=52) eğitimi almaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada; mesleki Türk Müziği ve batı müziği eğitimi alan üniversite öğrencilerinin namusa ilişkin tutumlarının saptanması ve değerlendirilmesi amacıyla Ruşen Işık ve Nuray Sakallı Uğurlu (2009) tarafından hazırlanan "Namusa İlişkin Tutumlar Ölçeği (NTÖ)" kullanılmıştır. Aşağıda araştırmada kullanılan ölçme aracıyla ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Namusa İlişkin Tutumlar Ölçeği (NTÖ): Bu ölçek; namusun bakirelik, evlilik dışı cinsellik, kadın özgürlüğünün sınırlandırılması, kadının kontrol altında tutulması, kadın namusunun erkek namusuyla ilintisi, bekâretin kadınlarla ilişkilendirilmesi, kadın namusunun erkek akrabalar tarafından korunması ve namusun toplum yapısı ile ilgisi gibi çeşitli konuları kapsayacak şekilde 37 maddeden oluşturulmuş; cümle düzgünlüğü, anlam bütünlüğü, maddelerin tek anlam içermesi, madde uzunluğu, olumlu-olumsuz madde sayısı ve kapsam geçerliği düşünülerek tüm maddeler üzerinde çalışılmış ve bu 37 madde ile toplanan verilerle yapılan analizler sonucunda 14 maddeye indirilmiştir.

Katılımcılardan her bir madde ile ne derecede hemfikir olduklarını 6 dereceli Likert tipindeki ölçekte belirtmeleri istenmiştir. Bu ölçekte 1 "hiç katılmıyorum", 6 ise "çok katılıyorum" anlamındadır. Ölçekte orta nokta bulunmamaktadır. Katılımcılar katılmıyorum ya da katılıyorum derecelemelerinden birini seçmeleri sağlanmıştır. Ölçekten elde edilen yüksek puanlar namus adına kadına uygulanan şiddete ilişkin olumlu tutumu yansıtmaktadır (Işık ve Sakallı Uğurlu, 2009, 18).

Namusa İlişkin Tutumlar Ölçeği'nin (NTÖ) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Madde-Toplam Korelasyonlar: Maddeler ile faktör toplamı arasındaki korelasyonlar .59 ile .80 arasında bulunmuştur. Madde-toplam korelasyonunun en az.30 üzerinde olması beklentisine göre bu araştırmada bulunan korelasyon katsayıları madde analizi sürecinde kabul edilen düzeydedir. Diğer bir deyişle, elde edilen katsayılar söz konusu ölçülen yapının öngörüldüğü gibi homojen olduğunu kanıtlamaktadır ve geçerliğinin olduğuna işaret etmektedir.

Faktör Yapısı: NTÖ'nün yapı ve kapsam geçerliğini incelemek amacı ile betimleyici faktör analizi uygulanmıştır. 37 maddelik ölçek ile yapılan ilk faktör analizi için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett test incelenmiştir. KMO katsayısı .60'dan yüksek olduğu (.95) ve Barlett testi sonucu 3994.778 (p < .000) anlamlı çıktığından faktör analizi yapılabilmesinde bir sorun olmadığı kararına varılmıştır. İlk analizlerde ortaya çıkan birer maddelik faktörler, ortak faktör yükleri, özdeğerleri değerlendirilerek yapılan faktör analizi tekrarları sonucunda tek faktörlü bir yapının namusa ilişkin tutumları açıklayabileceği görülmüştür. Yapılan bu son faktör analizi sonucunda oluşan tek faktörlü yapı toplam varyasyonun % 56.53'ünü açıklamaktadır (Özdeğer= 7.91). Bu tek faktörlü yapının namusun bekâret, evlilik dışı cinsellik, toplumsal yapı, erkek namusunun kadın namusuyla ilişkili oluşu, ailenin kadın namusunu denetlemesi, kadınların özgürlüğünün sınırlandırılması ile ilintili olduğunu içeren maddeleri bünyesinde toplamaktadır. Elde edilen tek faktörün maddeleri, özdeğeri, açıkladığı varyans, madde-toplam korelasyonları ve Cronbach Alfa içtutarlık katsayısı verilmektedir. Faktör yükleri .65 ile .84 arasında değişmektedir ve 6 madde ters yönlü olarak bulunmuştur.Sonuç olarak, yapılan bu faktör analizi gözlenen maddelerin altta yatan yapıyla ilişkili olduğunu göstermiştir. Bu bilgiler hem yapı hem de kapsam geçerliği hakkında bir gösterge olarak ele alınmıştır.

Doğrulayıcı Faktör Analizi: NTÖ'nün açıklayıcı faktör analizi sonuçlarının gösterdiği tek faktör yapısını doğrulamak amacıyla katılımcılardan elde edilen verilerin kovaryans matrisi kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. LİSREL 8.30 programı kullanılarak yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda uyum indeksi sonuçlarının model için iyi destek sağlamadığı görülmüştür [$\chi 2$(77, N = 351) =369.18,p < .001, RMSEA = .104, GFI = .869, AGFI = .821,CFI = .97, NNFI = .965]. Modifikasyon indeksleri 2 ayrı madde çiftinin hata kovaryanslarının birbirlerine bağlanmasının model uyumunu artıracağını önermiştir. Bu madde çiftleri, "evlilik öncesi cinsel ilişkiye girmenin kadının namusu ile ilişkili olmadığını düşünüyorum" ve "bence bekâret kadının namusunun simgesi değildir" ile "kadınların cinsel hayatlarının aileleri tarafından takip edilmesinin kadınların hatalar yapıp namuslarını kirletmelerini önleyebileceği kanısındayım" ve "bir kadının namusunun ailesi tarafından korunması gerektiğini düşünüyorum"dur. Bu madde çiftlerinin anlamsal olarak birbirleriyle yakından ilişkili olduğu görüldüğünden modifikasyon indeksleri verileri doğrultusunda önerilen modifikasyonlar yapılmış ve model için destek sağlandığı görülmüştür[$\chi 2$(75, N = 351) = 273.61, p < .001, RMSEA = .087,GFI = .90, AGFI = .859, CFI = .937, NNFI = .923].Madde yükleri .30 ile .62 arasında bulunmuştur (Işık ve Sakallı Uğurlu, 2009, 19-20).

Verilerin Analizi

Veriler değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotlar (sayı, yüzde, ortalama, standart sapma) kullanılmıştır. Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında iki grup arasındaki farkı t-testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular % 95 güven aralığında, %5 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiş, ölçeğin güvenirliği 0,824 olarak çok yüksek bulunmuştur.

BULGULAR

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümü için, araştırmaya katılanlardan ölçekler yoluyla toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak açıklama ve yorumlar yapılmıştır.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2014 Cilt:3 Sayı:2 Makale No: 29 ISSN: 2146-9199

Tablo 1: Namusa Yönelik Tutum

	N	Ort	Ss	Min.	Max.
Namusa Yönelik Tutum	104	2,474	0,942	1,000	5,330

Araştırmaya katılan öğrencilerin "Namusa yönelik tutum" düzeyinin (2,474 ± 0,942) olarak düşük bulunması, namusa yönelik olumsuz tutumun zayıf olması yönünde olumlu bir sonuçtur.

Tablo 2: Namusa Yönelik Tutumun Bölüme Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Bekâretin sadece kadınlarla ilişkilendirilmesi beni rahatsız ediyor*	Batı Müziği	52	1,870	1,387	-1,480	0,142
	Türk Müziği	52	2,350	1,888		
Bir kadının namusunun ailesi tarafından korunması gerektiğini düşünüyorum	Batı Müziği	52	1,790	1,210	-2,795	0,006
	Türk Müziği	52	2,710	2,052		
Namus kavramının kadın özgürlüğünü sınırladığına inanıyorum*	Batı Müziği	52	4,880	1,555	5,903	0,000
	Türk Müziği	52	2,770	2,064		
Bakire olmayan bir kız namusunu kaybetmiştir	Batı Müziği	52	1,600	0,975	-2,991	0,004
	Türk Müziği	52	2,580	2,154		
Kadınların cinsel hayatlarının aileleri tarafından takip edilmesinin kadınların hatalar yapıp namuslarını kirletmelerini önleyebileceği kanısındayım	Batı Müziği	52	1,690	1,076	-2,624	0,011
	Türk Müziği	52	2,730	2,643		
Namus adı altında kadınların sosyal ilişkilerinin kısıtlanmasını haksızlık olarak görüyorum*	Batı Müziği	52	2,080	1,250	-0,064	0,949
	Türk Müziği	52	2,100	1,763		
Erkek akrabaların bir kadının namusuna karışmamaları gerektiğine inanıyorum	Batı Müziği	52	2,100	1,432	-4,402	0,000
	Türk Müziği	52	3,750	2,300		
Namusun korunması için kadınların bekâretlerinin kontrol altında tutulmasını destekliyorum	Batı Müziği	52	1,920	1,234	-1,297	0,198
	Türk Müziği	52	2,330	1,876		
Kadınlar kendi hareketlerinden sorumludur, bu nedenle ağabey ve babaların kızların namusuna karışmaması gerektiğini düşünüyorum*	Batı Müziği	52	3,060	1,914	-0,881	0,380
	Türk Müziği	52	3,400	2,089		
Namusun kadının cinsel saflığıyla ilişkili olduğunu düşünüyorum	Batı Müziği	52	3,420	1,177	1,765	0,081
	Türk Müziği	52	2,850	2,043		
Erkek namusunun kızlarının ve eşlerinin namusuyla ilişkili olmasını doğru buluyorum	Batı Müziği	52	2,380	1,331	-0,943	0,349
	Türk Müziği	52	2,710	2,117		
Bence bekâret kadın namusunun simgesi değildir*	Batı Müziği	52	2,690	1,639	1,115	0,267
	Türk Müziği	52	2,290	2,032		
Evlilik öncesi cinsel ilişkiye girmemiş bir kız namusludur	Batı Müziği	52	2,040	1,137	-2,371	0,020
	Türk Müziği	52	2,830	2,112		
Kadının namusunun erkek akrabalar tarafından korunmasının gerekli olduğuna inanıyorum	Batı Müziği	52	1,900	0,995	0,614	0,541
	Türk Müziği	52	1,750	1,507		
Kadını kontrol etmek için namusun kullanılmasının gerekli olduğunu düşünüyorum	Batı Müziği	52	1,960	1,009	1,185	0,239
	Türk Müziği	52	1,690	1,292		
Namusa Yönelik Tutum	Batı Müziği	52	2,359	0,755	-	0,216
	Türk Müziği	52	2,589	1,094	1,245	

**Ters yönlü maddeler:* Madde-toplam korelasyonları ters yönlü maddeler ters çevrilerek kodlandıktan sonra hesaplandığından dolayı negatif değer gözükmemektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin "Bir kadının namusunun ailesi tarafından korunması gerektiğini düşünüyorum" puanları ortalamalarının bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-2.795$; $p=0.006<0,05$). Mesleki Türk müziği eğitimi alan öğrencilerin "Bir kadının namusunun ailesi

tarafından korunması gerektiğini düşünüyorum puanlarının (x=2,710), mesleki batı müziği eğitimi alan öğrencilerin puanlarından (x=1,790) yüksek bulunması, kadının aile baskısına maruz kaldığını/kalabildiğini göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin "Namus kavramının kadın özgürlüğünü sınırladığına inanıyorum" puanları ortalamalarının bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (t=5.903; p=0.000<0,05). Mesleki batı müziği eğitimi alan öğrencilerin "Namus kavramının kadın özgürlüğünü sınırladığına inanıyorum" puanlarının (x=4,880), mesleki Türk müziği eğitimi alan öğrencilerin puanlarından (x=2,770) yüksek bulunması, mesleki batı müziği eğitimi alan öğrencilerin kadın özgürlüğünün "namus" kavramı altında kısıtlandığını düşünmediklerini göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin "Bakire olmayan bir kız namusunu kaybetmiştir" puanları ortalamalarının bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (t=-2.991; p=0.004<0,05). Mesleki Türk müziği eğitimi alan öğrencilerin "Bakire olmayan bir kız namusunu kaybetmiştir" puanlarının (x=2,580), mesleki batı müziği eğitimi alan öğrencilerin puanlarından (x=1,600) yüksek bulunması, "namus" kavramının "cinsel saflık" ile eş tutulduğunu göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin "Kadınların cinsel hayatlarının aileleri tarafından takip edilmesinin kadınların hatalar yapıp namuslarını kirletmelerini önleyebileceği kanısındayım" puanları ortalamalarının bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (t=-2.624; p=0.011<0,05). Mesleki Türk müziği eğitimi alan öğrencilerin "Kadınların cinsel hayatlarının aileleri tarafından takip edilmesinin kadınların hatalar yapıp namuslarını kirletmelerini önleyebileceği kanısındayım" puanlarının (x=2,730), mesleki batı müziği eğitimi alan öğrencilerin puanlarından (x=1,690) yüksek bulunması, iffetlerini korumaları konusunda kadınlara güvenilemediğini göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin "Erkek akrabaların bir kadının namusuna karışmamaları gerektiğine inanıyorum" puanları ortalamalarının bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (t=-4.402; p=0.000<0,05). Mesleki Türk müziği eğitimi alan öğrencilerin "Erkek akrabaların bir kadının namusuna karışmamaları gerektiğine inanıyorum" puanlarının (x=3,750), mesleki batı müziği eğitimi alan öğrencilerin puanlarından (x=2,100) yüksek bulunması, kadınların sosyal ilişkilerinin kısıtlanarak erkek akrabalar tarafından namusunun korunmaya çalışıldığını göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin "Evlilik öncesi cinsel ilişkiye girmemiş bir kız namusludur" puanları ortalamalarının bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (t=-2.371; p=0.020<0,05). Mesleki Türk müziği eğitimi alan öğrencilerin "Evlilik öncesi cinsel ilişkiye girmemiş bir kız namusludur" puanlarının (x=2,830), mesleki batı müziği eğitimi alan öğrencilerin puanlarından (x=2,040) yüksek bulunması, kadının biyolojik bir varlık olarak değil, simgesel bir varlık olarak kabul gördüğünü göstermektedir.

Bu bulgular; namus kavramı adı altında kadının cinselliğinin ailesi ve erkek akrabaları tarafından kontrol altında tutulmaya çalışılması, bekâretin kadının namusu kapsamında tabulaştırılması, kadınların sosyal ilişkilerinin ve özgürlüklerinin ailesi tarafından "namus" adı altında kısıtlanması yönünde olumsuz sonuçlardır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin "Bekâretin sadece kadınlarla ilişkilendirilmesi beni rahatsız ediyor, namus adı altında kadınların sosyal ilişkilerinin kısıtlanmasını haksızlık olarak görüyorum, namusun korunması için kadınların bekâretlerinin kontrol altında tutulmasını destekliyorum, kadınlar kendi hareketlerinden sorumludur, bu nedenle ağabey ve babaların kızların namusuna karışmaması gerektiğini düşünüyorum, namusun kadının cinsel saflığıyla ilişkili olduğunu düşünüyorum, erkek namusunun kızlarının ve eşlerinin namusuyla ilişkili olmasını doğru buluyorum, bence bekâret kadın namusunun simgesi değildir, kadının namusunun erkek akrabalar tarafından korunmasının gerekli olduğuna inanıyorum, kadını kontrol etmek için namusun

kullanılmasının gerekli olduğunu düşünüyorum, namusa yönelik tutum" puanları ortalamalarının bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (p>0,05).

Tablo 3: Namusa Yönelik Tutumun Cinsiyete Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Bekâretin sadece kadınlarla ilişkilendirilmesi beni rahatsız ediyor*	Kız	49	1,470	1,226	-3,926	0,000
	Erkek	55	2,670	1,806		
Bir kadının namusunun ailesi tarafından korunması gerektiğini düşünüyorum	Kız	49	1,730	1,483	-2,958	0,003
	Erkek	55	2,710	1,833		
Namus kavramının kadın özgürlüğünü sınırladığına inanıyorum*	Kız	49	4,270	2,109	2,034	0,045
	Erkek	55	3,440	2,044		
Bakire olmayan bir kız namusunu kaybetmiştir	Kız	49	1,650	1,535	-2,463	0,014
	Erkek	55	2,470	1,824		
Kadınların cinsel hayatlarının aileleri tarafından takip edilmesinin kadınların hatalar yapıp namuslarını kirletmelerini önleyebileceği kanısındayım	Kız	49	1,920	2,482	-1,366	0,175
	Erkek	55	2,470	1,608		
Namus adı altında kadınların sosyal ilişkilerinin kısıtlanmasını haksızlık olarak görüyorum*	Kız	49	1,760	1,347	-2,134	0,035
	Erkek	55	2,380	1,616		
Erkek akrabaların bir kadının namusuna karışmamaları gerektiğine inanıyorum	Kız	49	3,000	2,273	0,355	0,726
	Erkek	55	2,850	1,909		
Namusun korunması için kadınların bekâretlerinin kontrol altında tutulmasını destekliyorum	Kız	49	2,080	1,778	-0,261	0,795
	Erkek	55	2,160	1,424		
Kadınlar kendi hareketlerinden sorumludur, bu nedenle ağabey ve babaların kızların namusuna karışmaması gerektiğini düşünüyorum*	Kız	49	2,610	1,935	-3,097	0,003
	Erkek	55	3,780	1,912		
Namusun kadının cinsel saflığıyla ilişkili olduğunu düşünüyorum	Kız	49	3,220	1,723	0,512	0,610
	Erkek	55	3,050	1,660		
Erkek namusunun kızlarının ve eşlerinin namusuyla ilişkili olmasını doğru buluyorum	Kız	49	2,610	1,891	0,348	0,729
	Erkek	55	2,490	1,665		
Bence bekâret kadın namusunun simgesi değildir*	Kız	49	2,330	1,737	-0,852	0,396
	Erkek	55	2,640	1,947		
Evlilik öncesi cinsel ilişkiye girmemiş bir kız namusludur	Kız	49	2,350	1,702	-0,474	0,636
	Erkek	55	2,510	1,773		
Kadının namusunun erkek akrabalar tarafından korunmasının gerekli olduğuna inanıyorum	Kız	49	1,630	1,074	-1,478	0,143
	Erkek	55	2,000	1,414		
Kadını kontrol etmek için namusun kullanılmasının gerekli olduğunu düşünüyorum	Kız	49	1,590	0,977	-1,976	0,051
	Erkek	55	2,040	1,276		
Namusa Yönelik Tutum	Kız	49	2,282	0,818	-1,990	0,047
	Erkek	55	2,645	1,018		

**Ters yönlü maddeler:* Madde-toplam korelasyonları ters yönlü maddeler ters çevrilerek kodlandıktan sonra hesaplandığından dolayı negatif değer gözükmemektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin "Bekâretin sadece kadınlarla ilişkilendirilmesi beni rahatsız ediyor" puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (t=-3.926; p=0.000<0,05). Erkeklerin "Bekâretin sadece kadınlarla ilişkilendirilmesi beni rahatsız ediyor" puanlarının (x=2,670), kızların puanlarından (x=1,470) yüksek bulunması, erkeklerin bekâretin sadece kadınlarla ilişkilendirilmesinden rahatsızlık duymadıklarını göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin "Bir kadının namusunun ailesi tarafından korunması gerektiğini düşünüyorum" puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur

(t=-2.958; p=0.003<0,05). Erkeklerin "Bir kadının namusunun ailesi tarafından korunması gerektiğini düşünüyorum" puanlarının (x=2,710), kızların puanlarından (x=1,730) yüksek bulunması, erkeklerin, namusu kirlenmiş (!) bir kadının ailesinin toplum içinde küçük düşebileceği görüşünde olduklarını göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin "Namus kavramının kadın özgürlüğünü sınırladığına inanıyorum" puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (t=2.034; p=0.045<0,05). Kızların "Namus kavramının kadın özgürlüğünü sınırladığına inanıyorum" puanlarının (x=4,270), erkeklerin puanlarından (x=3,440) yüksek bulunması, kızların, namus kavramının kadın özgürlüklerini sınırlamadığını düşündüklerini göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin "Bakire olmayan bir kız namusunu kaybetmiştir" puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (t=-2.463; p=0.014<0,05). Erkeklerin "Bakire olmayan bir kız namusunu kaybetmiştir" puanları (x=2,470), kızların puanlarından (x=1,650) yüksek bulunması, erkeklerin "bekâret" ile "namus" kavramlarını ilişkilendirdiklerini göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin "Namus adı altında kadınların sosyal ilişkilerinin kısıtlanmasını haksızlık olarak görüyorum" puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (t=-2.134; p=0.035<0,05). Erkeklerin "Namus adı altında kadınların sosyal ilişkilerinin kısıtlanmasını haksızlık olarak görüyorum" puanlarının (x=2,380), kızların puanlarından (x=1,760) yüksek bulunması, erkeklerin, kadınların namus adı altında sosyal ilişkilerinin kısıtlanmasını haksızlık olarak görmediklerini göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin "Kadınlar kendi hareketlerinden sorumludur, bu nedenle ağabey ve babaların kızların namusuna karışmaması gerektiğini düşünüyorum" puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (t=-3.097; p=0.003<0,05). Erkeklerin "Kadınlar kendi hareketlerinden sorumludur, bu nedenle ağabey ve babaların kızların namusuna karışmaması gerektiğini düşünüyorum" puanlarının (x=3,780), kızların puanlarından (x=2,610) yüksek bulunması, erkeklerin, erkek akrabaların bir kadının namusuna karışması gerektiğini düşündüklerini göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin "Namusa yönelik tutum" puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (t=-1.990; p=0.047<0,05). Erkeklerin "Namusa yönelik" tutum puanları (x=2,645), kızların puanlarından (x=2,282) yüksek bulunmuştur.

Bu bulgular; toplumsal cinsiyet ayrımcılığı, kadına simgesel anlamlar yüklenmesi, namus kavramının kadının cinsel saflığı; bekâretin de kadının namusu ile ilişkilendirilmesi bakımından olumsuz sonuçlardır.
Araştırmaya katılan öğrencilerin "Kadınların cinsel hayatlarının aileleri tarafından takip edilmesinin kadınların hatalar yapıp namuslarını kirletmelerini önleyebileceği kanısındayım, erkek akrabaların bir kadının namusuna karışmaları gerektiğine inanıyorum, namusun korunması için kadınların bekâretlerinin kontrol altında tutulmasını destekliyorum, namusun kadının cinsel saflığıyla ilişkili olduğunu düşünüyorum, erkek namusunun kızlarının ve eşlerinin namusuyla ilişkili olmasını doğru buluyorum, bence bekâret kadın namusunun simgesi değildir, evlilik öncesi cinsel ilişkiye girmemiş bir kız namusludur, kadının namusunun erkek akrabalar tarafından korunmasının gerekli olduğuna inanıyorum, kadını kontrol etmek için namusun kullanılmasının gerekli olduğunu düşünüyorum" puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (p>0,05).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Katılımcılardan elde edilen veriler mesleki Türk Müziği eğitimi almakta olan üniversite öğrencilerinin, mesleki batı müziği eğitimi almakta olan üniversite öğrencilerine oranla, bir kadının namusunun ailesi tarafından korunması gerektiği, kadınların cinsel hayatlarının aileleri tarafından takip edilmesinin kadınların hatalar yapıp namuslarını kirletmelerini önleyebileceği, evlilik öncesi cinsel ilişkiye girmiş bir kızın namuslu olmadığı, bakire olmayan bir kızın namusunu kaybetmiş olduğu, namus kavramının kadın özgürlüğünü sınırlamadığı inancına daha fazla sahip olduklarını ortaya çıkarmıştır.

Erkek katılımcılara göre bekâret sadece kadınlarla ilişkilendirilmelidir. Erkek öğrenciler kadınların kendi hareketlerinden sorumlu olmadıklarına ve bakire olmayan bir kızın da namusunu kaybettiğine inandıkları için erkek akrabaların kadınların namusuna karışması gerektiğini ve bir kadının namusunun ailesi tarafından korunması gerektiğini savunmaktadırlar. Ayrıca erkek öğrencilere göre namus adı altında kadınların sosyal ilişkileri de kısıtlanmamaktadır. Tüm bu bulgulara rağmen kız öğrencilerinin namus kavramının kendi özgürlüklerini sınırladığına inanmamaları ise çarpıcı bir sonuçtur.

Çalışma grubunun, "sanatçı-eğitimci" bireyler olarak toplum yapısının değişmesinde ve olgunlaşmasında etkin görevlere sahip olacağı düşünüldüğünde erkek öğrencilerin namusa yönelik genel tutum puanlarının kızlara oranla daha yüksek olması dikkat çekmektedir.

Çünkü namusa ilişkin tutumlar sonucunda gerçekleşen namus adına uygulanan şiddet ve işlenen cinayetler gibi toplumsal yaralar, bireylerin ve toplumların değer sisteminden kaynaklanmaktadır. Bu nedenle namus kavramının irdelenmesi gerekmektedir. Namus; cinsel davranışa ilişkin gelenek-göreneklerden kaynaklanmakta, kural olarak cinsel sakınmayı gerektirmekte, kadının evlilikten önce bekâretinin titizlikle korunması önem kazanmaktadır. Bu düşünceler erkeğe erkekçe tutumlar takınma ve erkekçe davranma rolü yüklerken, kadına da cinsel sakınma rolü yüklemektedir (Bilgili ve Vural, 2011).

Araştırma sonuçları göz önüne alındığında; erkek öğrencilerin namus kavramı ile ilgili bilinçlendirilmeleri, mesleki müzik eğitimi verilen kurumlarda toplumsal cinsiyet derslerinin yer alması, "namus" kavramının özellikle şiddet ve cinayetle birlikte düşünülmesinden dolayı Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, MEB ve YÖK'ün, alanında uzman kişilerin de katkısıyla çalışmalar yapması, medyanın da namus kavramını irdelemesi ve namusun hiçbir koşulda şiddete gerekçe olamayacağını vurgulaması önem kazanmaktadır.

Not: Bu çalışma 24-26 Nisan 2014 tarihlerinde Antalya'da 21 Ülkenin katılımıyla düzenlenen 5th International Conference on New Trends in Education and Their Implications – ICONTE' de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Arkonaç, A. S. (2005). *Sosyal psikoloji*. İstanbul: Alfa Yayınları.

Bağlı, M. (2008).*Töre ve/veya namus adına cinayet işleyen suçlu ve zanlıların sahip oldukları toplumsal değer yapıları, aile ilişkileri ve kişilik özellikleri ile bunların sosyo-ekonomik analizine ilişkin bir araştırma*. (TÜBİTAK Projesi. No: 106K360). Diyarbakır: Dicle Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Bölümü.

Bilgili, N. ve Vural, G. (2011). Kadına yönelik şiddetin en ağır biçimi: namus cinayetleri. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 14 (1), 66-72.

Cournut, J. (Ed.). (2001). *İletişimde kadının rolü*. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.

Çetin, İ. (2012). *Bir bataklık olarak "namusun temizlenmesi" mefhumu*. Uluslararası Katılımlı Kadına ve Çocuğa Karşı Şiddet Sempozyumu Bildiri Kitabı, 2 (ss. 5-12).

Erenoğlu, R. (2008). *Gazi üniversitesi öğrencilerinin töre-namus cinayetleri hakkındaki görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Gürsoy, E. (2009). *Üniversite son sınıf öğrencilerinin kadına ilişkin "namus" anlayışı ile ilgili tutumları (Ankara örneklemi).* Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Işık, R. ve Sakallı Uğurlu, N. (2009). Namusa ve namus adına kadına uygulanan şiddete ilişkin tutumlar ölçeklerinin öğrenci örneklemiyle geliştirilmesi. *Türk Psikoloji Yazıları*, 12 (24), 16-24.

Platon, (2005). *Devlet*. Ankara: Pan Kitabevi Yayınları.

Riches, D. (1989). *Şiddet olgusu*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Sakallı, N. (2001). *Sosyal etkiler*. Ankara: İmge Kitabevi.

Uçan, A. (1997). *Müzik eğitimi: temel kavramlar-ilkeler-yaklaşımlar.* Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

Uçan, A. (2005). *İnsan ve müzik insan ve sanat eğitimi*. Ankara: Evrensel Müzikevi.

Yazıcı, T. (2009). *İlköğretim müzik dersinin uygulanmasında karşılaşılan sorunların, öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi (Trabzon ili örneği).* Yüksek Lisans Tezi, KTÜ, Trabzon.

Yazıcı, T. ve İzgi Topalak, Ş. (2013a). Yaratıcı düşünme becerisinin müzik öğretiminde kullanılırlığı ile ilgili öğretmen görüşleri. *JRET*, 2 (4), 195-204.

Yazıcı, T. ve İzgi Topalak, Ş. (2013b). The necessity of national music training. *Journal of Education and Practice*, 4 (25), 152-157.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2014 Cilt:3 Sayı:2 Makale No: 30 ISSN: 2146-9199

İLKOKULLARDA SANATSAL DENETİM VE ÖĞRETMEN MOTİVASYONU ÜZERİNE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Doç. Dr. Türkan Argon
AİBÜ, Eğitim Fakültesi
Bolu
turkanargon@hotmail.com

Mehmet İsmetoğlu
Akçakoca Anadolu Lisesi Müdür Yardımcısı
Akçakoca
mehmetismetoglu@hotmail.com

Buket İşeri
Koç Ortaokulu, Fen Bilgisi Öğretmeni
Bolu
frp_190@hotmail.com

Özet

Araştırmanın amacı; ilkokul öğretmenlerinin sanatsal denetim ve motivasyon üzerine görüşlerini belirleyerek, öğretmen görüşlerinin kişisel değişkenlere göre anlamlı fark ortaya çıkarıp çıkarmadığını ve bu iki duruma yönelik görüşleri arasında anlamlı ilişki olup olmadığını tespit etmektir. Araştırma 2013-2014 eğitim öğretim yılında Düzce ili Akçakoca ilçesi ilkokullarında görev yapan 150 öğretmen üzerinde yürütülmüştür. Araştırma ilişkisel tarama modelinde olup, veri toplama aracı olarak Sanatsal Denetim Ölçeği (Uğurlu, 2013) ve İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeği (Öztürk ve Uzunkol 2013) kullanılmıştır. Verilerin analizinde man whitney u testi, kruskal vallis testi ve korelasyon analizi yapılmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçlardan bazıları şöyledir: Öğretmenlerin sanatsal denetime yönelik algıları "karasızım"; motivasyona yönelik algıları "katılıyorum" düzeyindedir. Cinsiyet ve kıdem değişkenleri sanatsal denetime yönelik öğretmen algılarında anlamlı fark ortaya çıkarmazken, motivasyona yönelik algılarında anlamlı fark ortaya çıkarmıştır. Öğretmenlerin sanatsal denetime ve motivasyona yönelik algıları arasında orta düzeyde olumlu ilişki tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Sanatsal denetim, motivasyon, ilkokul, öğretmen.

ARTISTIC SUPERVISION AT PRIMARY SCHOOLS AND TEACHERS' OPINIONS ABOUT ARTISTIC SUPERVISION UPON TEACHER MOTIVATION

Abstract

The aim of this study is to identify teachers' opinions about artistic supervision at primary schools and artistic supervision upon teacher motivation, to determine if teachers' opinons reveal significant differences with respect to personal variables and to determine if their opinions about artistic supervision at primary schools and artistic supervision upon teacher motivation indicate significant differences or not.The study was conducted in 2013-2014 academic year in Akçakoca province of Düzce and (n=150) teachers answered the scales. The study was designed as a survey study. In the study artistic supervision scale (Uğurlu, 2013) primary school teacher motivation scale (Öztürk ve Uzunkol 2013) were used. For the analysis of the data collected, man whitney u testi, kruskal vallis tests and correlation analysis were used. Some of the findings of the study are as follows: While teachers' perceptions about artistic supervision were at undecided level, their perceptions about motivation were at agreed level. Even though no significant differences were observed in their perceptions about artistic supervision when gender and years of experience in teaching variables are concerned, significant differences were observed when their perceptions about their motivations. Additionally, a moderate level relationshipwas found between their perceptions about artistic supervision and their motivations.

Key Words: Artistic supervision, motivation, primary school, teacher.

GİRİŞ

Belirli amaçları gerçekleştirmek üzere kurulan örgütler varlıklarını devam ettirebilmek için amaçlarına ne derece ulaşıp ulaşmadıklarını belirleyen denetim mekanizmalarına ihtiyaç duyarlar. Bu mekanizma ile örgütler amaçlarına ulaşıp ulaşmadıklarını belirledikleri gibi süreçte karşılaşılan sorunları belirler ve çözüm yolları ararlar. Alan yazında denetime dair birçok tanım bulunmaktadır. Yücetürk ve Öğe (2013) denetimi, mevcut durumun ideal durumla karşılaştırılarak aradaki fark veya farkların belirlenmesi ve nedenlerin analiz edilerek düzeltici tedbirlerin alınması şeklinde tanımlarken, Ağaoğlu (2012) toplum, örgüt ve insan yararına, insan davranışlarını kontrol etme süreci, Kondakçı ve Zayim (2013) ise örgütte belirlenen hedeflerin ne kadarının gerçekleştiği ve bu süreçte aksayan ya da iyi giden yönler hakkında, dönüt sağlayan ve sürecin geliştirilmesine fırsat yaratan döngüsel bir mekanizma olarak tanımlamıştır.

Toplumsal sistemler içinde en büyük yeri kaplayan örgütlerin başında eğitim örgütleri gelmektedir. Eğitim örgütleri de diğer örgütler gibi belirli amaçları gerçekleştirmek için kurulmuş ve amaçlarına ulaşma derecelerinin saptanması ve işleyişteki aksaklık ve eksikliklerin tespit edilmesi için denetime ihtiyaç duymaktadır. Eğitimde denetim anlayışı yönetime ilişkin yaklaşım ve kuramlarla değişim ve gelişim göstermiş, yönetim kuramlarının ortaya koyduğu ilkeler, varsayımlar ve yaklaşımlara göre farklı bakış açıları kazanmıştır. 1900'den önceki dönemlerde denetim sürecinde eğitim kurumlarındaki öğretmenler yönetim tarafından denetlenmesi gereken iş görenler olarak görülürken, 1920'lerde denetimin bilimsel bir nitelik kazanmasıyla eğitime dair araştırmalarda elde edilen bulguları uygulayan görevliler olarak görülmüş, 1930 ve 1940'larda insan ilişkilerinin gelişimi ile güdülenmelerinin önemi fark edilmiş, son yıllarda ise insan kaynaklarının öneminin fark edilmesi ile örgütlerin bu kaynağı geliştirmeyi ve etkili biçimde kullanmasını amaçlayan bir denetim anlayışı hakim olmaya başlamıştır (Aydın, 2011). Örgütlerdeki insan unsurunun önemini vurgulayan yeni yönetim yaklaşımlarıyla klasik denetim anlayışı yerini süreç odaklı ve öğretmen özdenetimine dayanan çağdaş denetim yaklaşımlarına bırakmıştır (Kondakçı ve Zayim, 2013). İnsanı temel alan son dönem yaklaşımlarında ise denetimde rehberlik ve gelişim daha çok ön plana çıkmış, bu durum eğitim denetiminde de kendisini göstermiş, bilimsel denetim, sanatsal denetim, öğretimsel denetim, kliniksel denetim, gelişimsel denetim, farklılaştırılmış denetim, yöneylem araştırması, emsal denetim, portfolyo değerlendirmesi, kılavuz denetimi (Aydın, 2013; Kondakçı ve Zayim, 2013) gibi yeni modellerin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu çalışmada belirtilen modellerden sanatsal denetim üzerinde durulmuştur. Eğitimin ne tür bir faaliyet olduğu sorusuna verilen bir yönü sanattır cevabı ve öğretimin teknik bir süreç olmasının yanı sıra öğretilmiş bir sanat olduğu iddiası beraberinde, denetimin de sanatsal yönünün ortaya çıkmasına sebep olmuş, öğretmenliğin bilişsel yönü öğretim etkinliklerinin bilimsel yönünü, duyuşsal yönü ise sanatsal yönünü temsil ettiğini belirtilmiştir (Yılmaz, 2004),

Denetimde sanatsal yaklaşımı (artistic supervision), alan yazında üzerinde yeni yeni çalışmaların yapıldığı bir denetim şeklidir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde yaklaşımı ortaya atan ve en önemli savunucusunun Eliot W. Eisner olduğu görülmektedir. Eisner (1982; akt: Bostancı, Bulut ve Özbey, 2011) öğretimi önceden tasarlanamayacak koşullara göre değişen bir bilim olmaktan öte bir sanat olarak görmüş, sınıf içindeki öğretmeni, işini gerçekten iyi yönetebilen, süreç içinde yeni ve özgün şeyler bulabilen, öğrencinin ihtiyaçlarını bilen ve onların sanatsal öğrenmelerine dayanan yeni öğretim yaklaşımlarını ortaya çıkarabilen sanatkar öğretmen olarak nitelendirmiştir. Bu durumda denetim de sanatsal olarak öğretmenin özel ve genel fikirlerinin cesaretlendirilmesi yollarını aramalıdır. Denetim kavramı ile denetimin teknik ussallığına karşı çıkan Eisner, denetimin bir şeyler arasında diyaloğu ortadan kaldıran bir etkiye sahip olduğuna inanıp öğretmenlerin inisiyatif sahibi olmalarını ve denetçinin önerilerini kabul ya da reddetme özgürlüğü tanıyan danışman ilişkileri şeklinde gelişmesi gerektiğini savunmuştur (Aydın, 2013). Bu ilişkisel süreçte, öğrenme-öğretme etkinliklerinin geliştirilmesinde öğretmenlerin incelikleri, duyarlılığı, nezaket ve anlayışlılığı arandığı gibi denetmen de aynı duyarlılık ve anlayışla denetim uygulamalarından sorumlu tutulmaktadır (Uğurlu, 2013). Çünkü sanatsal denetim demokratik unsurlara vurgu yapıp, denetmen ile öğretmen arasında geleneksel hiyerarşik denetim yerine, karşılıklı diyaloğu ve ortak amaçlar için karşılıklı çabayı geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bunun için de sanatsal denetimde öğretmenin öğretim sürecinde kullandığı dil, beden dili, konuşma, hitap ve anlatım şekli, sınıfı yönlendirme durumu ile ilgili becerilerin geliştirilmesine yardım edildiği tespitinde bulunulmuştur (Yılmaz,

2004). Bu doğrultuda denetçiler, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini teşvik edici konuşmak amaçlı, uygun ve tehdit edici olmayan önerilerde bulunmak, sınıf gözlemlerine yönelik özel ilgi ve övgü ifadeleriyle geri bildirim vermek, sınıfta etkileyici örnekler ve öğretim teknikleri geliştirmek, özel ve somut öğretim davranışlarını odaklanmak gibi stratejiler kullanmalıdır (Bostancı, Bulut ve Özbey, 2011).

Sanatsal denetim genel olarak; Bu öğretmeni özel yapan nedir? Öğretime değer katan özellikler nelerdir? ve Bir denetmen olarak bu yönleri nasıl kuvvetlendirebilirim? sorularına cevap arar ve öğretmenlerin sınıfa yansıtamadıkları belirli alanlardaki güçlerini de öğretim sürecinin durumuna ek olarak değerlendirirler. Bunun için sanatsal denetimde denetmenler sınıf gözleminin yanında okul yöneticilerinden bilgi alma ve öğretmenin aktarmak istediklerini dinleme gibi uygulamalara da yer verilmektedirler (Seçkin 1998; Akt: Bostancı, Bulut ve Özbey, 2011).

Seçkin (1998)'in aktarımına göre Eısner'ın sanatsal yaklaşımında yapılacak değerlendirme etkinlikleri şu hususları içermektedir:

1. Olayların gerçek anlamlarıyla birlikte içerdikleri açık/gizli anlamlarına da dikkat edilmelidir.
2. Denetçiler zor fark edilen ama önemli olan noktaları görebilecek uzmanlığa sahip olmalıdır.
3. Öğrencilerin eğitsel gelişimine öğretmenin yaptığı özel katkılar takdir edilmelidir.
4. Sınıftaki yaşam ve olayların sadece geçici sürelerde değil, belli bir zaman sürecine yayılan biçimde ve tekrarlı olarak gözlenmesi konusunda dikkatli olunmalıdır.
5. Denetici öğretmen ilişkisi samimiyet ve karşılıklı güvene dayalı olmalıdır.
6. Deneticiler değerlendirme sonuçlarını açıklarken ustaca bir dil kullanmalıdır.
7. Deneticiler, olayların anlamını uygun biçimde yorumlama yeteneğini kullanarak, eğitimsel önemini gerektiği gibi takdir edilebilmelidir.
8. Deneticiler kendi deneyimleri, duyarlıkları ve güçlüklerinin eğitimsel durumları algılamada önemli bir araç olduğunun farkına varabilmelidir.

Klasik denetim anlayışlarına alternatif olarak ortaya çıkan modern denetim anlayışlarında denetmenler rehberlik, yol göstericilik ve danışmanlık rollerini yerine getirirler. Denetmenin rolünü gerçekleştirme şekli ve düzeyi denetlenen kişide olumlu ya da olumsuz duygular oluşturduğu gibi, bu durum davranışlarına da yansımaktadır. Bu durum hem bireysel hem de kurumsal olarak verimlilik ve başarının da girdilerinden birisidir. Sanatsal denetimde ise denetmenin rolünü gerçekleştirirken, öğretmenin sınıf içi etkinliklerini veya sınıfta gözlemlediği ayrıntılı durumları yorumlayıp, şiirsel bir dil kullanması, doğru tespitler yaparak gözlemlerini öyküleme gibi sanatsal bir biçimde öğretmene aktarması, uygulama sonucunda öğretmenlerde cesaret, motivasyon, memnuniyet, benlik saygısı ve güven duygusunu artırıp (Sidhu ve Fook, 2010, Akt: Bostancı, Bulut ve Özbey, 2011) olumlu durumların yaşanmasına neden olmaktadır. Bu durumda sanatsal denetimle ilişkili olan kavramlardan birinin motivasyon olduğu söylenebilir. Nitekim, eğitim–öğretimin psikolojik unsurlarından biri olan motivasyon öğretmenlerin mesleklerine karşı olumlu tutum geliştirmelerine ve okulun hedefleriyle kendi hedeflerinin gerçekleştirme düzeylerinin artmasına yardımcı olmaktadır.

Çalışmanın ikinci ayağı olan motivasyon kavramı Türkçe 'de güdüleme olarak karşılık bulmuş (TDK), motive kelimesinden türemiş, Latincede "moverre" yani hareket etmek anlamında kullanılan bir eylemdir. Genel olarak teşvik etmek, etki altına almak, harekete geçirmek, hareketi devam ettirmek gibi anlamlara gelen motivasyonu, Robbins ve Judge (2012) hedefe ulaşma doğrultusunda gayrete ilişkin, istikamet ve kararlılık olarak tanımlamaktadır. Özalp ve Kırel (2010) ise güdülemeyi kişilerin belirli bir amacı gerçekleştirmek üzere kendi arzu ve istekleri ile davranmaları şeklinde tanımlamışlardır. Motivasyon konusundaki farklı tanımlamaların, çalışanın gösterdiği çaba, bu çabanın kurum ya da örgütün hedefleriyle örtüştürülmesi ve yine bu çabanın sürekliliği şeklinde motivasyon kavramının içeriğini doldurmak suretiyle genel olarak üç temel unsuru içerdiği görülmektedir (Argon ve Ertürk, 2013).

Örgütsel etkinliği yükseltme ve verimliliği artırmada motivasyondan yararlanmak mümkündür. Çünkü günümüzde örgütlerde verimliliği etkileyen önemli değişkenlerden biri motivasyon olup (Tütüncü ve Küçükusta, 2008), örgüt üyelerinin bireysel ve kolektif olarak etkinliğini arttırmanın yolu özendirici veya güdüleyici araçların kullanılmasından geçmektedir (Eroğlu, 2004). Literatürde mevcut motivasyon kuramları birinci grup ve ikincil grup teoriler olmak üzere iki grupta toplanmaktadır. Bireyi belirli bir yönde davranmaya sevk eden çeşitli güçleri

veya güdüleri sayma, sıralama ve tanımlamayı amaçlamayan birinci grup teoriler içerik teorileri olarak adlandırılıp, Maslow'un İhtiyaçlar Teorisi, Herzberg'in Çift Faktör Teorisi, Alderfer'in ERG Teorisi ve Mc Clelland'in Başarı Teorisi bu grupta yer almaktadır. İkinci gruptaki teoriler ise süreç teorileri olarak adlandırılıp çeşitli güçlerin çevreyle etkileşerek bireyi belirli bir davranış göstermeye nasıl sevk ettiğini açıklamaya çalışmaktadırlar. Vroom'un Beklenti Teorisi, Adams'ın Eşitlik Teorisi, Locke'ın Hedef Teorisi ve bazı davranışsal yaklaşımlar bu grupta yer almaktadır (Turner, 1987). Bu kuramlar bireylerin sergiledikleri davranışın nedenleri ile bu davranışa neden olan süreçleri açıklamaya çalışmaktadır. Bireyleri çalışmaya iten nedenler, işin anlam ve önemi, çalışanların hangi tutumlardan etkilendiği, olumlu ve olumsuz doyumların ortaya çıkış mekanizmalarının neler olduğu sorularına kuramlar aracılığıyla cevap bulunmaya çalışılmaktadır (Tütüncü ve Küçükusta, 2008). Örneğin Çift Faktör Teorisini öneren Herzberg ''insanlar işlerinden ne ister?'' sorusuna cevap arayarak gelişme, tanıma, sorumluluk ve başarı gibi içsel faktörlerin iş tatmini ile ilişkili olduğunu tespit etmiş, (Robbins ve Judge, 2012), çalışanların işlerinde bu faktörleri açıkça görmeleri ve hissetmeleri halinde doyum sağladıkları ve motive oldukları belirlenmiştir (Özer ve Toploğlu, 2012).

Okul ortamında motive edilmiş öğretmenler, eğitim reformlarının gerçekleştirilmesinden, ortaya çıkan değişimlerin uygulanmasına, başarı ve doyum sağlanmasına kadar pek çok konuda çok önemli işlevlere sahiptirler (De Jesus ve Conboy, 2001). Denetim süreci şekli öğretmenlerin performans ve başarılarının takdir edilerek iş doyumlarının sağlanması ve motivasyon açısından önemlidir. Klasik denetim anlayışıyla okul ortamında denetlenen öğretmenin değerlendirme sonucunun sadece ödül ve ceza olarak geri dönmesi, değerlendirmeye dair kullanılan dil, değerlendirmenin sadece belli bir zaman dilimini kapsaması gibi faktörlerin öğretmeni tek başına motive etmesi beklenemez. Denetim sürecinin karşılıklı güven, işbirliği içinde olunup öğretmenin eksikliklerinin gidererek kalitesini artırmalı, başarısı ve mutluluğuna katkılar getirmelidir. Denetçiler yaptıkları işlemlerle okul etkinliğini artırarak sonuçta öğretmen memnuniyetinin artırılmasını hedeflemelidirler (Sergiovanni ve Starrat, 1993). Bu doğrultuda sanatsal denetim ile bu sürecin en önemli unsurlarından biri olan sanatsal ve nazik bir dilin kullanılması, öğretmenin sınıf içi etkinliklerinin ayrıntılarıyla değerlendirilip değer atfeden çalışmalarının takdir edilmesi, gelişme, başarı, sorumluluk gibi motive edici faktörler arasında görülüp öğretmeni motive etmesi beklenebilir. Bu doğrultuda yapılan bu çalışma ile öğretmenin motive edilmesi ile sanatsal denetim arasında ilişki olup olmadığı ilkokul öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda tespit edilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin sanatsal denetim ve motivasyon üzerine görüşlerini belirleyerek, öğretmen görüşlerinin kişisel değişkenlere göre anlamlı fark ortaya çıkarıp çıkarmadığını tespit etmek ve bu iki duruma yönelik görüşleri arasında anlamlı ilişki olup olmadığını tespit etmektir. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır:
Düzce ili Akçakoca ilçesi ilkokul öğretmenlerinin;

a) Sanatsal denetim ve motivasyon düzeylerine ilişkin görüşleri nedir?
b) Sanatsal denetim ve motivasyon düzeylerine ilişkin görüşleri cinsiyet, kıdem, kariyer durumu ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı fark göstermekte midir?
c) Sanatsal denetim ve motivasyon düzeylerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma, ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 1996).

Çalışma Grubu

Araştırma çalışma grubu üzerinde yürütülmüştür. Araştırma çalışma grubunu 2013-2014 eğitim-öğretim yılı Akçakoca ilçesi ilkokullarında görev yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 150 öğretmen oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırma verilerinin toplanmasında Sanatsal Denetim Ölçeği ve İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeği kullanılmıştır. Sanatsal Denetim Ölçeği Uğurlu (2013) tarafından geliştirilmiş, "Denetmen Nitelikleri", "Denetmen Tavrı", "Öğretimsel", "İnsan İlişkileri" olmak üzere 4 boyuttan ve toplam 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin boyutlarının cronbach alpha katsayıları sırasıyla .823, .874, .793, .812 şeklindedir. Bu çalışmada ise yapılan güvenirlik analizi sonuçlarına göre Cronbach's Alpha değerleri Sanatsal Denetim Ölçeği'nde .84'ken alt boyutlarında denetmen nitelikleri .88, denetmen tavrı .82, öğretimsel boyut .80, insan ilişkileri boyutunda .77 olarak hesaplanmıştır.

İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeği Öztürk ve Uzunkol (2013) tarafından geliştirilmiş, "mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı", "takdir edilme ve mesleki mutluluk", "meslekten kaçınma" ve "mesleği özümseme" olmak üzere dört faktör ve 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin toplam iç tutarlık katsayısı .87 olarak bulunmuştur. Bu araştırmada ise yapılan güvenirlik analizi sonuçlarına göre Cronbach's Alpha değerleri İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeği'nin toplamında .93'ken, boyutları olan mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı .91, takdir edilme ve mesleki mutluluk .79, meslekten kaçınma .66, mesleği özümseme .50, olarak hesaplanmıştır. Bu bulgular da ölçeklerin güvenilir olduğunu göstermektedir
Ölçeklerin her ikisi de 5'li likert tipi olup değerlendirilmesi 1,00-1,80 Hiç katılmıyorum; 1,81-2,60 Katılmıyorum; 2,61-3,40 Kararsızım; 3,41-4,20 Katılıyorum; 4,21-5,00 Tamamen Katılıyorum şeklindedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin kişisel bilgilerin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1: Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

	Değişken	**f**	**%**
Cinsiyet	Kadın	90	60,0
	Erkek	40	40,0
Kıdem	1-5 yıl	67	44,7
	6-10 yıl	60	40,0
	10 yıl ve üstü	23	15,3
Toplam öğretmen sayısı		150	100,0

Tablo 1'e göre öğretmenlerin %60,0'ı kadın, %40,0'ı erkek; %; %44,7'si 1-5 yıl, %40,0'ı 6-10 yıl, %15,3'ü 10 yıl ve üzeri kıdeme sahiptirler. Araştırmada değişken olarak öğretmenlerin kariyerleri ve öğrenim durumları da dikkate alınacaktı. Ancak kariyer durumlarına göre öğretmen durumları uzman öğretmen 12, normal öğretmen 138; öğrenim durumlarına göre lisans mezunu 138 öğretmen olmasına karşın lisansüstü 6, ön-lisans 6 öğretmen sayısı olduğu için yapılan analizlerin anlamlı olmayacağı düşünülmüş, araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verileri SPSS for Windows 20.0 programı kullanılarak çözümlenmiştir. Verilerin analizine başlanmadan önce, veri toplama araçları tek tek kontrol edilerek sıralanmış, veri toplama araçları yoluyla elde edilen veriler tanımlanmış ve SPSS programına yüklenmiştir. Araştırma verileri alt problemlere göre analiz edilmiştir. Öncelikle elde edilen verilere hangi testlerin uygulanacağını belirlemek amacıyla değişkenlerin dağılımının normalliği Kolmogorov-Smirnov testi ile incelenmiştir. Kolmogorov-Smirnov testi sonucuna göre tüm değişkenlerin $p<.05$ normal dağılım göstermediği bulunmuş ve bu nedenle bu çalışmada nonparametrik testler kullanılmıştır. Kolmogorov-Smirnov testi sonucuna göre cinsiyet değişkeninde Mann-Whitney U testi, kıdem değişkenlerinde Kruskal-Wallis Testi, algı düzeylerini belirlemede standart sapma ve ortalama, kişisel değişkenler için yüzde, frekans, sanatsal denetim ve motivasyon algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek için korelasyon analizi (spearman's rho) yapılmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi.05 olarak alınmıştır.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Araştırma alt problemleri doğrultusunda elde edilen bulgular aşağıda sunulmuş ve tartışılmıştır.

Sanatsal Denetim ve İlkokul Öğretmeni Motivasyonuna Yönelik Öğretmen Algısı

Tablo 2'de öğretmenlerin sanatsal denetim ve ilkokul öğretmeni motivasyonuna yönelik algı düzeyleri yer almaktadır.

Tablo 2: Sanatsal Denetim ve İlkokul Öğretmeni Motivasyonuna Yönelik Öğretmen Algı Düzeyleri

Ölçekler	Boyutları	N	$\overline{X}$	ss
Sanatsal Denetim Ölçeği	Denetmen Nitelikleri	150	2,69	,77107
	Denetmen Tavrı	150	2,64	,70843
	Öğretimsel	150	2,22	,82027
	İnsan ilişkileri	150	2,92	,73832
	Toplam ölçek	150	2,64	,65096
İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeği	Mesleğe Yön. Olumlu Tutum ve Mesleki Başarı	150	4,19	,62795
	Takdir Edilme ve Mesleki Mutluluk	150	4,13	,60945
	Meslekten Kaçınma	150	2,48	,83213
	Mesleği Özümseme	150	3,18	,83065
	Toplam ölçek	150	3,73	,44162

Tablo 2'de öğretmenlerin sanatsal denetime yönelik algılarının aritmetik ortalamaları incelendiğinde denetmen nitelikleri ($\overline{X}$ =2,69), denetmen tavrı ($\overline{X}$ =2,64) ve insan ilişkileri ($\overline{X}$ =2,92) boyutlarında "kararsızım" düzeyindeyken, öğretimsel boyutta ($\overline{X}$ =2,22) ile "katılmıyorum" düzeyinde olduğu görülmektedir. Benzer şekilde öğretmenlerin sanatsal denetime yönelik toplam algıları da ($\overline{X}$ =2,64) "kararsızım" düzeyindedir. Boyutlar ayrıntılı değerlendirildiğinde öğretmenler sanatsal denetimde denetmenlerin gözlem yaptığı dersin uzmanlığı, eğitsel tecrübesi, yeterli düzeyde öğretmenlik meslek bilgisi ve sınıf yaşamının uzmanı olması gibi konularda denetmen nitelikleri ve öğretmenlerin karakter yapısını dikkate alma, duruma göre denetim anlayışını dikkate alma, güven esaslı dostça ilişki kurma, öğretmenin eksik yanına odaklanmak yerine güçlü yanlarını vurgulama, şiirsel ve betimleyici bil dil kullanma gibi denetmen tavrında kararsız oldukları anlaşılmaktadır. Benzer şekilde öğretmenler denetmenlerin iletişim sürecine dikkat ederek açık ve etkileyici bir dile kullanarak nezaket kurallarına uymaları konusunda da kararsızdırlar. Öğretimsel boyutta ise öğretmenler denetmenlerin sınıftaki performansı bir bütünlük içinde ele almaları, öğretmen davranışlarında özgünlük aramaları, öğretmenlerin bireysel yaratıcılığını ortaya koymasına fırsat tanımaları, öğretim becerilerine bakmaları konusunda ise olumsuz algıya sahiptirler. Bu durumda öğretmenlerin sanatsal denetime yönelik algılarının istenilen düzeyde olmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 2'de öğretmenlerin ilkokul öğretmeni motivasyonuna yönelik algılarının aritmetik ortalamaları incelendiğinde mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı ($\overline{X}$ =4,19) ve takdir edilme ve mesleki mutluluk ($\overline{X}$ =4,13) boyutlarında "katılıyorum"; mesleği özümseme ($\overline{X}$ =3,18) boyutunda "kararsızım", meslekten kaçınma ($\overline{X}$ =2,48) boyutunda ise "katılmıyorum" düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin ilkokul öğretmeni motivasyonuna yönelik toplam algıları ise ($\overline{X}$ =3,73) ile "katılıyorum" düzeyindedir. Boyutlar ayrıntılı olarak ölçek maddeleri göz önüne alınıp değerlendirildiğinde öğretmenler; öğretmeyi seviyorum, program dışı etkinlikler yapmaktan keyif alıyorum şeklinde mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı boyutunda ve "ilkokul öğretmenliğinin iyi yanı öğrencilerinizin size olan sevgisini hissettirmesidir", "ilkokul öğretmeni olduğum için çevrem tarafından takdir ediliyorum" ve "bu mesleği yapıyor olmaktan dolayı mutluyum" şeklinde takdir edilme ve mesleki mutluluk boyutunda olumlu algıya sahiptirler. Mesleği özümseme boyutunda "ilkokul öğretmenliği yaşam kalitemi artırıyor" ve "ilkokul öğretmenliğinin yeteneklerimi en iyi şekilde sergileyebileceğim bir meslek olduğunu düşünüyorum" örnek maddeler incelendiğinde ise öğretmenlerin

kararsız oldukları anlaşılmaktadır. Meslekten kaçınma boyutunda "ilkokul öğretmenliğinin negatif yanları, pozitif yanlarından ağır basar", "kendime neden bu mesleği seçtiğimi soruyorum, ama bir cevap bulamıyorum" ve "meslek seçmek için yeni bir fırsatım olsaydı, ilkokul öğretmenliğini seçmezdim" şeklinde örnek maddeler incelendiğinde ise öğretmenlerin katılmıyorum düzeyinde cevap verdikleri bu durumdan da meslekten kaçınmadıkları anlaşılmaktadır. Bu durumda öğretmenlerin ilkokul öğretmeni motivasyonuna yönelik mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı ile takdir edilme ve mesleki mutluluk konusunda olumlu algıya sahip olmakla birlikte algının daha da yükseltilmesi gerektiği ve okulda bu doğrultuda düzenlemelere ihtiyaç olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Öğretmenlerin mesleği özümseme boyutunda kararsız olmaları düşündürücüdür. Ölçekteki ilkokul öğretmenliği yaşam kalitemi artırıyor maddesi göz önüne alındığında, öğretmenlerin meslekten elde ettikleri gelir düzeylerinin düşük olması, çalışma saatlerinin yoğun geçmesi ve yüklenen sorumluluk ve rollerin her geçen gün artması sonucun bu şekilde çıkmasında etkili olmuş olabilir. Diğer yandan meslekten kaçınma boyutunda öğretmenlerin olumsuz algıya sahip olması, araştırmanın sonucu açısından olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir. Çünkü öğretmenlerin motivasyon konusunda her ne kadar diğer boyutlarda istenilen algı düzeyine tam olarak sahip olmasalar da hala mesleklerine sahip çıkıp, bu mesleği seçmekten pişman olmadıkları anlaşılmaktadır. Bu durum ise ilkokul öğretmenliği adına sevindirici bir durumdur.

Kişisel Değişkenlere Yönelik Bulgular

Cinsiyet Değişkeni

Tablo 3'de öğretmenlerin cinsiyet değişkenlerine göre sanatsal denetim ve ilkokul öğretmeni motivasyonuna yönelik bulgular yer almaktadır.

Tablo 3: İlkokul Öğretmeni Motivasyonu ve Sanatsal Denetime Yönelik Öğretmen Algılarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Değerlendirilmesine Yönelik Mann-Whitney U Sonuçları

Ölçek	Boyutları	Değişken	N	$\overline{X}$	Sıra Toplamı	U	p
Sanatsal Denetim Ölçeği	Denetmen Nitelikleri	Kadın	90	73,95	6655,50	2560,500	,591
		Erkek	60	77,83	4669,50		
	Denetmen Tavrı	Kadın	90	76,27	6864,00	2631,000	,791
		Erkek	60	74,35	4461,00		
	Öğretimsel	Kadın	90	71,83	6464,50	2369,500	,202
		Erkek	60	81,01	4860,50		
	İnsan ilişkileri	Kadın	90	76,92	6923,00	2572,000	,622
		Erkek	60	73,37	4402,00		
	Toplam ölçek	Kadın	90	74,53	6708,00	2613,000	,738
		Erkek	60	76,95	4617,00		
İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeği	Mesleğe Yönelik Olumlu Tutum ve Mesleki Başarı	Kadın	90	82,34	7410,50	2084,500	,018*
		Erkek	60	65,24	3914,50		
	Takdir Edilme ve Mesleki Mutluluk	Kadın	90	81,22	7309,50	2185,500	,048*
		Erkek	60	66,93	4015,50		
	Meslekten kaçınma	Kadın	90	77,18	6946,50	2548,500	,560
		Erkek	60	72,98	4378,50		
	Mesleği özümseme	Kadın	90	72,50	6525,00	2430,000	,296
		Erkek	60	80,00	4800,00		
	Toplam ölçek	Kadın	90	79,96	7196,00	2299,000	,124
		Erkek	60	68,82	4129,00		

* p<.05

Tablo 3'e göre öğretmenlerin cinsiyet değişkeni sanatsal denetime ilişkin toplam algıda ve hiçbir alt boyutta anlamlı fark ortaya çıkarmamıştır (p>,05). Bu bulgu doğrultusunda kadın ve erkek öğretmenlerin sanatsal denetimin tamamında ve denetmen nitelikleri, denetmen tavrı, öğretimsel ve insan ilişkileri alt boyutlarında birbirine benzer algılara sahip oldukları söylenebilir. Öğretmenlerin ilkokullarda birbirine benzer ortamlarda

çalışmaları ve benzer denetim uygulamalarına tabi olmaları sonucun bu şekilde çıkmasında etkili olmuş olabilir. Aynı tabloda öğretmenlerin motivasyona yönelik algıları incelendiğinde ise cinsiyet değişkeninin mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı ile takdir edilme ve mesleki mutluluk alt boyutlarında anlamlı fark ortaya çıkartırken (p<,05), meslekten kaçınma ve mesleği özümseme alt boyutları ile toplam motivasyonda anlamlı fark ortaya çıkartmadığı (p>,05) tespit edilmiştir. Bu durumda kadın ve erkek öğretmenlerin mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı ile takdir edilme ve mesleki mutluluk alt boyutlarında birbirinden farklı düşünürken, meslekten kaçınma ve mesleği özümseme alt boyutlarında birbirine benzer düşündükleri anlaşılmaktadır. Anlamlı fark çıkan boyutlarda öğretmen algılarının aritmetik ortalamaları incelendiğinde hem mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı (Kadın=82,34; Erkek=65,24) hem de takdir edilme ve mesleki mutluluk (Kadın=81,22; Erkek=66,93) alt boyutunda kadın öğretmen algılarının daha yüksek olduğu dolayısıyla daha olumlu algıya sahip oldukları anlaşılmaktadır. Kadın öğretmenlerin motivasyona yönelik algılarının erkek öğretmenlerden daha yüksek olması öğretmenlik mesleğinin hâlâ kadınlar için daha uygun bir meslek olarak algılanmasından kaynaklanabilir (Çakıroğlu ve Işıksal, 2009). Gömleksiz ve Serhatlıoğlu (2013) öğretmen adaylarının akademik motivasyonuna yönelik yaptıkları çalışmada kadın öğretmen adaylarının motivasyonlarının erkeklere göre daha yüksek düzeyde olduğu sonucu bu araştırma sonucu ile benzerlik göstermektedir. Bunla birlikte Argon ve Ertürk (2013) ilköğretim öğretmenleri üzerinde yaptıkları araştırmada kadın öğretmenlerin içsel motivasyon algılarının erkeklerden daha düşük olduklarını tespit etmişlerdir.

Kıdem Değişkeni

Öğretmenlerin kıdem değişkenine göre sanatsal denetim ve motivasyona yönelik algılarına ilişkin bulgular Tablo 4'de yer almaktadır.

Tablo 4: Sanatsal Denetim ve Motivasyona Yönelik Öğretmen Algılarının Kıdem Değişkeni Açısından Değerlendirilmesine İlişkin Kruskal-Wallis Testi

Ölçek boyutları	Kıdem	N	Sıra ortalama	sd	χ2	p	Anlamlı fark
Denetmen Nitelikleri	1-5 yıl	67	80,16	2	3,147	,207	-
	6-10 yıl	60	75,63				
	16 yıl ve üzeri	23	61,59				
Denetmen Tavrı	1-5 yıl	67	80,22	2	1,454	,483	-
	6-10 yıl	60	71,31				
	16 yıl ve üzeri	23	72,67				
Öğretimsel	1-5 yıl	67	79,07	2	1,043	,594	-
	6-10 yıl	60	73,97				
	16 yıl ve üzeri	23	69,09				
İnsan ilişkileri	1-5 yıl	67	78,16	2	2,159	,340	-
	6-10 yıl	60	69,52				
	16 yıl ve üzeri	23	83,37				
Toplam ölçek	1-5 yıl	67	80,04	2	1,408	,495	-
	6-10 yıl	60	72,70				
	16 yıl ve üzeri	23	69,59				
Mesleğe Yönelik Olumlu Tutum ve Mesleki Başarı	1-5 yıl	67	75,59	2	,373	,830	-
	6-10 yıl	60	77,23				
	16 yıl ve üzeri	23	70,74				
Takdir Edilme ve Mesleki Mutluluk	1-5 yıl	67	75,82	2	,122	,941	-
	6-10 yıl	60	74,24				
	16 yıl ve üzeri	23	77,85				
Meslekten Kaçınma	1-5 yıl	67	67,44	2	6,621	,036*	1-5/6-10 yıl;16 ve üstü/6-10 yıl
	6-10 yıl	60	86,60				
	16 yıl ve üzeri	23	70,02				
Mesleği Özümseme	1-5 yıl	67	63,54	2	9,433	,009*	1-5/6-10 yıl;16 ve üstü/6-10 yıl
	6-10 yıl	60	86,00				
	16 yıl ve üzeri	23	82,96				

Toplam ölçek	1-5 yıl	67	69,21	2	2,832	,243	-
	6-10 yıl	60	82,17				
	16 yıl ve üzeri	23	76,43				

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin kıdem değişkeni; sanatsal denetime ilişkin toplam algıda ve hiçbir alt boyutta anlamlı fark ortaya çıkarmadığı (p>,05) tespit edilmiştir. Aynı tabloda öğretmenlerin motivasyona yönelik algıları incelendiğinde kıdem değişkeninin ölçeği ilişkin toplam algıda ve mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı ile takdir edilme ve mesleki mutluluk alt boyutlarında anlamlı fark ortaya çıkarmadığı (p>,05), bununla birlikte meslekten kaçınma ve mesleği özümseme boyutlarında anlamlı fark ortaya çıkarttığı (p<,05) görülmektedir. Anlamlı fark çıkan boyutlarda öğretmenlerin motivasyona yönelik algılarının hangi kıdem değişkenleri arasında gösterdiğini tespit etmek için yapılan analiz sonucunda farkın hem meslekten kaçınma hem de mesleği özümseme alt boyutlarında 1-5 yıl ile 6-10 yıl ve 16 yıl üzeri ile 10 yıl kıdeme sahip olanlar arasında olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin meslekten kaçınma alt boyutuna ilişkin algıları incelendiğinde 1-5 yıl ($\overline{X}$=67,44), 6-10 yıl ($\overline{X}$=86,60) ve 16 yıl ve üzeri ($\overline{X}$=70,02) arasında 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin meslekten kaçınmaya yönelik algılarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu durumda mesleğe yeni başlayanlar ve daha uzun süre geçirenlerin meslekten kaçınma algılarının düşük olduğu görülmektedir. Bu durum mesleğe yeni başlayanların mesleğe yönelik daha heyecanlı olup tanımaya çalıştıkları ve kabullendikleri, meslekte uzun süre geçirenlerin de artık mesleği tanıyıp kaçınmak yerine kabullenme davranışını daha fazla gösterdikleri şeklinde yorumlanabilir. Benzer şekilde mesleği özümseme alt boyutunda da öğretmenlerin algıları incelendiğinde 1-5 yıl ($\overline{X}$=63,54), 6-10 yıl ($\overline{X}$=86,00) ve 16 yıl ve üzeri ($\overline{X}$=82,96) arasında 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin mesleği özümsemeye yönelik algılarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu durum meslekten kaçınma alt boyutundaki bulguları da destekler niteliktedir. Öğretmenlerin orta kariyer evresine gelen 6-10 yıl arası kıdem yılları okullarıyla bütünleşmeleri ve benimsemeleri, kendilerini okula ait hissediyor olmaları, daha iyi ilişkiler geliştirip okullarını ve arkadaşlarını daha çok benimsemeleri okulla ve mesleğe karşı olumlu algı geliştirmelerini kolaylaşacaktır. Çünkü örgüt içinde uzun süre çalışan kişiler örgütte çok daha gelişmiş ilişkiler geliştirmektedirler (Van Dyne, 1994). Bu durum onların motivasyonlarını olumlu etkileyecektir.

Öğretmenlerinin Sanatsal Denetim ve Motivasyon Algıları Arasındaki İlişki

Tablo 5'de öğretmenlerin sanatsal denetim ve motivasyon ölçeklerinden aldıkları toplam puanlar arasındaki spearman's rho korelasyon katsayısı verilmiştir.

Tablo 5: İlköğretim Öğretmenlerinin Sanatsal Denetim ve Motivasyon Algıları Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon tablosu (Spearman's rho)

Değişken	Motivasyon
Sanatsal denetim	0,364**

**p<,01

Tablo 5'ye göre öğretmenlerin sanatsal denetim ve motivasyon algıları arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu görülmektedir (r=0.364, p<.01). Bu bulgu doğrultusunda öğretmenlerin sanatsal denetim algıları arttıkça motivasyonlarının da arttığı ya da motivasyonları azaldıkça sanatsal denetim algılarının da azaldığı söylenebilir. Bu durum okullarda denetim uygulamalarında sanatsal denetim modeline yer verilmesi gerektiğini ortaya çıkarmaktadır. Sanatsal denetim sürecinde denetmenlerin demokratik unsurlara vurgu yapıp, nezaket, duyarlılık ve anlayışla yaklaşmaları, iletişim sürecinde kullandıkları dil, beden dili, konuşma, hitap ve anlatım şekline özen göstererek teşvik edici konuşmaları, sınıf gözlemlerine yönelik özel ilgi ve övgü ifadeleriyle geri bildirim vermeleri öğretmenlerin motivasyonlarının artmasını sağlayacak etkinliklere örnek gösterilebilir. Belirtilen etkinlikler öğretmenlerin motivasyonlarını artıracağı gibi okul içi ilişkileri geliştirerek performansları ve iş doyumlarını geliştirerek okul amaçları doğrultusunda çabalarını artırmaya da katkıda bulunacaktır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğretmenlerin sanatsal denetime yönelik algıları; toplam ölçekte ve denetmen nitelikleri, denetmen tavrı ve insan ilişkileri boyutlarında kararsızım düzeyindeyken, öğretimsel boyutta katılmıyorum düzeyindedir. Öğretmenlerin ilkokul öğretmeni motivasyonuna yönelik algıları; toplam ölçekte ve mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı ile takdir edilme ve mesleki mutluluk boyutlarında katılıyorum; mesleği özümseme boyutunda kararsızım, meslekten kaçınma boyutunda ise katılmıyorum düzeyindedir.

Cinsiyet değişkeni öğretmenlerin sanatsal denetime ilişkin toplam algılarında ve hiçbir alt boyutta anlamlı fark ortaya çıkarmamış olup kadın ve erkek öğretmenler sanatsal denetimin tamamı ve denetmen nitelikleri, denetmen tavrı, öğretimsel ve insan ilişkileri alt boyutlarında birbirine benzer algılara sahiptirler. Motivasyona yönelik algılarında ise cinsiyet değişkeni mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı ile takdir edilme ve mesleki mutluluk alt boyutlarında anlamlı fark ortaya çıkartırken, meslekten kaçınma ve mesleği özümseme alt boyutları ile toplam motivasyonda anlamlı fark ortaya çıkartmamıştır. Kadın ve erkek öğretmenler mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı ile takdir edilme ve mesleki mutluluk alt boyutlarında birbirinden farklı algıya sahip olup, kadın öğretmen algıları daha yüksektir.

Kıdem değişkeni **ö**ğretmenlerin sanatsal denetime ilişkin toplam algılarında ve hiçbir alt boyutta anlamlı fark ortaya çıkarmamış, olup öğretmen algıları birbirine benzerdir. Motivasyona yönelik algıları ise kıdem değişkeni açısından toplam algıda ve mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı ile takdir edilme ve mesleki mutluluk alt boyutlarında anlamlı fark ortaya çıkarmazken, meslekten kaçınma ve mesleği özümseme boyutlarında anlamlı fark ortaya çıkartmıştır. Anlamlı fark çıkan meslekten kaçınma ve mesleği özümseme alt boyutlarında 1-5 yıl ile 6-10 yıl ve 16 yıl üzeri ile 10 yıl kıdeme sahip olanlar arasındadır.

Öğretmenlerin sanatsal denetim ve motivasyon algıları arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Öğretmenlerin sanatsal denetim algıları arttıkça motivasyonlarının da arttığı ya da motivasyonları azaldıkça sanatsal denetim algılarının da azaldığı söylenebilir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu önerileri geliştirilmiştir: Öğretmenlerin sanatsal denetime yönelik algılarının denetmen nitelikleri, denetmen tavrı ve insan ilişkileri boyutlarında kararsızlık düzeylerinin ve öğretimsel boyutta olumsuz algılarının nedenleri araştırılıp, okullardaki denetim uygulamalarında düzenlemeler yapılabilir. Öğretmenlerin mesleği özümseme boyutunda kararsız olmalarının nedenleri araştırılıp, okullarda öğretmen motivasyonunu artırmaya yönelik uygulamalara yer verilebilir. İlkokullarda yapılan bu araştırma nicel bir araştırmadır. Aynı konu nitel bir araştırma yapılarak genişletilip, ayrıntılı bulgulara ulaşılabilir. Araştırma sonuçları Düzce ili Kaynaşlı ilçesi ile sınırlı olup, çalışma farklı bölgelerde yapılarak, sonuçlar genellenebilir.

Not: Bu çalışma 24-26 Nisan 2014 tarihlerinde Antalya'da 21 Ülkenin katılımıyla düzenlenen 5th International Conference on New Trends in Education and Their Implications – ICONTE' de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Argon T. ve Ertürk R. (2013) İlköğretim okulu öğretmenlerinin içsel motivasyonları ve örgütsel kimliğe yönelik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*. 19(2), 159-179.

Ağaoğlu E. (2012). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. (Editör: S. Özdemir). Ankara: Pegem Yayınları.

Aydın, İ. (2013). *Öğretimde denetim, durum saptama değerlendirme ve geliştirme*. (4. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.

Aydın, M. (2011). *Çağdaş eğitim denetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayınları.

Bostancı A. B., Bulut, M. Ş. ve Özbey, H. (2011). Öğretmen denetiminde sanatsal denetim yaklaşımının uygulanmasına yönelik öğretmen ve denetmen görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* 11 (22), 238-254. 5.03.2014 tarihinde https://edergi.mehmetakif.edu.tr/index.php/efd/article/download/396/295 adresinden alınmıştır.

Çakıroğlu, E. ve Işıksal, M. (2009). Preservice elementary teachers' attitudes and self efficacy toward mathematics. *Education and Science*, 34 (151), 132-139.

De Jesus, S. N. ve Conboy, J. (2001). A stress management course to prevent teacher distress. *The International Journal of Educational Manegement*. 15, 131-137.

Eroğlu, F. (2004). *Davranış bilimleri*. (6.Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayım.

Gömleksiz, M. N. ve Serhatlıoğlu, B. (2013). Öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerine ilişkin görüşleri. *TSA*. 17(3), 99-127. 24.03.2014 tarihinde **Hata! Köprü başvurusu geçerli değil.** adresinden alınmıştır.

Kondakçı Y. ve Zayim, M. (2013). *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama*. (Editör: S. Özdemir). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Özkalp E. ve Ç. Kırel. (2010). *Örgütsel davranış*. Bursa: Ekin Yayınları.

Öztürk E. ve E. Uzunkol. (2013). İlkokul öğretmeni motivasyon ölçeğinin psikometrik özellikleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*. 9(4), 421-435. 4.03.2014 tarihinde http://eku.comu.edu.tr/eku/index.php/eku/article/view/203 adresinden alınmıştır.

Robbins S.P ve Judge T. A. (2012). *Örgütsel davranış*. (Çeviri Editörü: İ. Erdem). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Seçkin, N. (1998). Denetime yeni bir yaklaşım: Sanatsal denetim. *Türkiye'de eğitim yönetimi. Prof. Dr. Ziya Bursalıoğlu'na armağan*. (Ed: H. Taymaz ve M. Hesapçıoğlu). İstanbul: Kültür Koleji Eğitim Vakfı yayınları.

Sergiovanni, T. J. ve Starratt, R. J. (1993). *Supervision a redefinition*. United States: McGraw-Hill, Inc.

Süral Özer P. S. ve Topaloğlu, T. (2012). Motivasyon Kapsam Kuramları. Bulunduğu eser: C. Serinkan (Ed.) *Liderlik ve motivasyon* (83-103). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

TDK. (2013). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınevi.

Turner, J. H. (1987). Toward a sociological theory of motivation. *American Sociological Review*, 52, 15-27.

Tütüncü, Ö. ve Küçükusta, D. (2008). Organizasyonlarda bireyler: Tutum, davranış ve motivasyon. *2. Uluslararası Katılımlı Sterilizasyon Konferansı*, Çeşme, İzmir, 21-24 Şubat 2008. 5.03.2014 tarihinde *web.deu.edu.tr/kalite/dosyalar/ulusal_bildiri/EkD.doc* adresinden alınmıştır.

Uğurlu, C. T. (2013). Sanatsal denetim ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Denetimi Dergisi*. Pegem Yayıncılık 19(1), 119-134. 5.03.2014 tarihinde http://www.kuey.net/index.php/kuey/article/view/961 adresinden alınmıştır.

Yılmaz K. (2004). Sanatsal denetim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*. 10(8), 292-311.

Yücetürk E. ve Ege, S. (2013). *Yönetim bilimi*. İstanbul: Lisans Yy.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2014 Cilt:3 Sayı:2 Makale No: 31 ISSN: 2146-9199

MESLEK YÜKSEKOKULLARINDA OKUYAN ÖĞRENCİLERİN SAYISAL DERSLERDEKİ BAŞARISINI OLUMSUZ YÖNDE ETKİLEYEN NEDENLERİN ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNDEN YARARLANARAK İNCELENMESİ (AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ TEKNİK BİLİMLER MESLEK YÜKSEKOKULU ÖRNEĞİ)

Dr. Mahmut Sarı
Akdeniz Üniversitesi
Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu
Antalya
Mahmutsari2005@gmail.com

Özet

Öğrencilerin derslerde başarılı olabilmeleri, başarıyı etkileyen nedenlerin bilinmesi ile olur. Başarıyı etkileyen nedenlerin belirlenmesi başarılı olmada büyük önem taşır. Sayısal derslerde öğrenci başarısını etkileyen nedenlerin belirlenmesi, öğrencinin sayısal derslerdeki başarısını arttırmak için alınacak önlemler önemlidir.

Bu çalışmada, mesleki ortaöğretimden mezun olan öğrencilerin sayısal derslerden başarısızlık nedenleri öğrenci görüşlerinden yararlanarak belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada veriler anket yöntemiyle elde edilmiştir. Anket sonuçlarından elde edilen verilerin frekans ve yüzde olarak analizi yapılarak çözüm önerileri getirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Sayısal dersler, ortaöğretim, öğrenci başarısı, öğrenci.

POLYTECHNICS STUDENTS DIGITAL COURSES TAKE ADVANTAGE OF THE SUCCESS OF THE INVESTIGATION OF THE CAUSES ADVERSELY AFFECT STUDENT OPINIONS (AKDENIZ UNIVERSİTY SCHOOL OF TECHNICAL SCIENCES VOCATIONAL SCHOOL EXAMPLE)

Abstract

Knowing the reasons that affect the students ' courses succeed, success. Determination of the reasons affecting the success is very important to be successful. Numerical determination of the reasons that affect student achievement in lessons, it is important to the success of the measures to be taken to enhance the student's numeric courses.

In this study, students who graduated from vocational transition from secondary causes of student failure is intended to determine the numeric classes taking advantage of their views. The study data were obtained with the questionnaire. The survey results from the analysis of the data obtained from the frequency and percentage of solution proposals

Key Words: Numeric courses, secondary education, student achievement, student.

GİRİŞ

Bir toplumun her alanda ilerlemesine yön veren etkenlerin başında eğitim gelir. Eğitim, ilköğretimden başlayan orta öğretim ve yüksek öğretim şeklinde devam eden bir süreçtir.. Günümüzde gelişmiş ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de en fazla önem verilen konulardan biri eğitilmiş insan gücünün daha verimli hale getirilmesinin yollarını araştırmaktır. Bilim ve teknolojideki hızlı gelişmeye ve değişmeye ayak uydurabilmek ve gelişmiş ülkelerle rekabet edebilmek için alanında iyi yetişmiş, öğrenmiş olduğu bilgileri hayata geçirebilen, başarılı ve üretken bireylerin yetiştirilmesi eğitime önem vermekle mümkün olabilmektedir. Bu nedenle alanında iyi yetiştirilmiş bireylere ihtiyaç vardır.

Ülkemizde ortaöğretim sistemi, genel ve mesleki olmak üzere iki sistemden oluşmaktadır. Genel eğitim veren kurumlardaki öğretim, daha çok akademik bir programın tamamlanmasını ve yükseköğretime hazırlanılması sürecini kapsamaktadır (TED, 2010). Mesleki ve teknik ortaöğretim sistemi, ilköğretim üzerine öğrenim süresi dört yıl olan, öğrencileri hayata, iş alanlarına ve yükseköğretime hazırlayan programların uygulandığı okullardır. Mesleki ve teknik orta öğretimi başarıyla tamamlayan öğrenciler doğrudan iş yaşamına katılabilecekleri gibi istedikleri takdirde bitirdikleri programın devamı niteliğinde veya buna en yakın programların uygulandığı, meslek yüksekokulu ön lisans programlarına sınavsız olarak yerleşebilmektedirler (ÖSYM, 2012, Çakmak, 2010; Kelecioğlu, 2006).

Okul çağındaki gençler ilgi ve yetenekleri doğrultusunda farklı okulları tercih etmektedirler. Ülkemizde orta öğretimdeki öğrencilerin %40,8'i meslek liselerinde, %59,2'si genel liselerde okumaktadır(Kenar 2010). Öğrencileri ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda mesleğe, yüksek öğretime hazırlayan, yaşamları için gerekli olan yeterlikleri kazanmalarını sağlayan okullardan biri de meslek liseleridir. Meslek liselerinin amaçları, öğrencilerin sahip oldukları yeteneklere uygun olan ve yapmaktan zevk alacakları iş alanlarına yönelmelerine yardımcı olmak, bu alanlarda mesleki donanımlarını artırmak şeklinde ifade edilebilir. Meslek lisesini tercih eden öğrencilerin meslek seçimiyle ilgili karar verme aşamasında bilinçli davranmaları ve gerçekten isteyip mutlu olacakları mesleğe yönelmeleri oldukça önemlidir. Öğrencilerin başarılı olmalarının sağlanması, ancak başarıyı etkileyen nedenlerin belirlenmesi ile mümkündür. Bu nedenle, başarıyı etkileyen nedenlerin bilinmesi gerekir. Sayısal derslerde öğrenci başarısını etkileyen nedenleri belirlemek, sayısal derslerdeki başarıyı arttırmak için alınacak önlemler öğrenci açısından önemlidir.

Üniversiteye girişte farklı katsayı uygulaması sonucunda meslek liselerinde öğrenci sayısında azalma olmuş ve bu okullar cazibelerini yitirmeye başlamıştır. Meslek liselerinin dolmayan kontenjanları, daha az yetenekli öğrencilerle doldurulmak durumunda kalınmış ve bu durum öğrenci sayısının azalması yanında öğrenci kalitesinde düşüşlere neden olmuştur. Mesleki ve teknik lise mezunlarına üniversiteye girişlerinde uygulanmaya başlanan haksızlığa karşı oluşan tepkiyi azaltmak ve bu liselere girişi özendirmek amacıyla meslek liselerinden meslek yüksekokullarına sınavsız geçiş uygulaması başlatılmıştır. Bu uygulama ile meslek lisesi mezunu öğrenciler, üniversite sınavına girmeden meslek yüksekokullarına yerleştirilmiş olmaları, öğrencilerin eğitim ve öğretim düzeylerinin düşük olmasından dolayı öğrenme ve ders çalışma alışkanlıklarının yeterli olmadığı görülmüştür. Öğrenciler, yeterli çalışma göstermeden başarılı olma alışkanlıklarını meslek yüksekokullarında devam ettirmek istemeleri öğrencileri başarısız kılmaktadır (Tunç, 2005). Meslek lisesi mezunu öğrencilere ek puan uygulaması ile mezun oldukları meslek lisesinin devamı niteliğindeki meslek yüksekokulu programlarına yönlendirilmekte olmalarına rağmen öğrencilerin bu durumdan memnun olduklarını söylemek güçtür. İsteksiz ve sınav sisteminin gereği olarak olarak programlara gelen öğrencilerle ne kadar etkin ve verimli eğitim-öğretim yapılacağı ve bu durumda ne kadar nitelikli meslek elemanı yetiştirme amacına ulaşılabileceği düşündürücüdür. Eğer meslek elemanı olacak kişiler mesleği sevmiyorlarsa doğal olarak öğrenme konusunda da istekli olmayacaklardır (Şengel, 2002).

Meslek liselerinden mezun olan ve meslek yüksekokullarında öğrenim gören öğrencilerin sayısal derslere karşı olumsuz görüşleri vardır. Öğrencilerin sayısal derslere karşı olumsuzluk göstermeleri bu derslerden başarısız olmalarına neden olmakta ve bu durum yüksekokul programlarında yer alan sayısal derslerdeki başarı oranlarını etkilemektedir. Sayısal dersler, kazandırdığı düşünce ve problem çözme becerileriyle bireyin gelişimine çok yönlü katkı ve yarar sağlamaktadır (Ersoy, 2003). Sayısal dersler formüllerle dolu, anlaşılması zor ve sıkıcı, sadece ezberlenen, pek çok öğrenci tarafından sevilmeyen dersler olarak görülür. Bir çok öğrenci sayısal derslerin zor olduğunu ve sayısal dersleri başaramayacağını düşünerek bu derslere karşı olumsuz tutum geliştirmektedir (Baykul, 2000). Sayısal derslerde başarısızlığın temelinde öğrencinin kendisinden kaynaklanan sorunlarla birlikte çevresel faktörlerde ortaya çıkmaktadır.

MATERYAL VE METOT

Bu çalışmada, meslek liselerinden mezun olan ve meslek yüksekokullarında öğrenim gören öğrencilerin sayısal derslerdeki başarısını olumsuz yönde etkileyen nedenlerin öğrenci görüşlerinden yararlanarak belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın evrenini, 2011-2012 öğretim yılında Akdeniz Üniversitesi Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu'na kayıt yaptıran öğrenciler ve çalışma grubunu aynı okulun otomotiv teknolojisi, makına,

gaz tesisat teknolojisi ve iklimlendirme soğutma programlarında öğrenim gören toplam 203 birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak 15 sorudan oluşan anket kullanılmıştır. Sınıf ortamında anket formlarının nasıl doldurulacağı hakkında öğrencilere gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra anket formlarının doldurulması gerçekleştirilmiştir. Çalışmada elde edilen veriler toplam 203 birinci sınıf öğrencisine uygulanan anket yöntemiyle elde edilmiş ve bu verilerin frekans ve yüzde olarak analizi yapılmıştır. Bu çalışma, 2011-2012 öğretim yılında, Otomotiv Teknolojisi, Makine, Gaz Tesisatı Teknolojisi ve İklimlendirme Soğutma programlarında öğrenim gören toplam 203 birinci sınıf öğrencileri ve sayısal derslerle sınırlı olup diğer derslerdeki başarı ve başarısızlıkları dikkate alınmamıştır.

BULGULAR

Akdeniz Üniversitesi Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu Otomotiv Teknolojisi, Makine, Gaz Tesisatı Teknolojisi, İklimlendirme Soğutma programlarında öğrenim gören öğrencilerin sayısal derslerdeki başarı ve başarısızlık nedenlerini belirlemeye yönelik olarak yapılan bu çalışmaya toplam 220 öğrenci katılmış ve verilen anket formunu rastgele doldurmuş olan öğrenciler olduğundan 203 öğrencinin cevapladığı anketler değerlendirmeye alınmış ve anket verilerinden bazı sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin, mezun oldukları okul türü ve öğrenim gördükleri programa göre dağılımı aşağıda tablo 1 ve tablo 2 de gösterilmiştir.

Tablo 1: Öğrencilerin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Dağılımı

Okul Türü	Frekans (F)	Yüzde (%)
Anadolu Teknik Lisesi	68	33
Teknik Lise	65	32
Endüstri Meslek Lisesi	70	35
Toplam	203	100

Tabloda 1'de görüldüğü gibi, anket çalışmasına katılan 203 öğrencinin; 68'i (%33) Anadolu Teknik Lisesinden; 65'i (%32) Teknik Liseden; 70'i (%35) Endüstri Meslek Lisesinden mezun olduklarını belirlenmiştir.

Tablo 2: Öğrencilerin Okudukları Programa Göre Dağılımı

Öğrenim gördüğü program	Frekans (f)	Yüzde (%)
Otomotiv Teknolojisi	55	27
Makine	50	25
Gaz Tesisat Teknolojisi	53	26
İklimlendirme ve Soğutma	45	22
Toplam	203	100

Tabloda 2'de görüldüğü gibi, ankete katılan toplam 203 öğrencinin; 55'i (%27) Otomotiv Teknolojisi; 50'si (%25) Makine, 53'ü (%26) Gaz Tesisat Teknolojisi, 45'i (%22) İklimlendirme ve Soğutma programında öğrenim görmektedirler. Öğrencilerin okudukları programlara göre dağılımları homojen bir yapı göstermektedir.

Tablo 3: Okumakta okuduğunuz programı seçmenizde sizi yönlendirenler

Okuduğunuz programı seçmenizde sizi yönlendirenler	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kendi isteğimle	90	44
Ailem	39	19
Öğretmenlerim	24	12
Akraba ve Aile Dostları	34	17
Arkadaşlarım	16	8
Toplam	203	100

Tablo 4: Sayısal derslerde sınıf içi etkinliklere katılma durumları.

	Otom.Tek.		**Makine**		**Gaz Tes.Tek**		**İklm.Soğ.**		**Toplam**	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
Her zaman katılıyorum	12	22	9	18	8	15	6	13	35	17
Çoğu zaman katılıyorum	10	18	10	20	13	26	12	27	45	22
Ara sıra katılıyorum	17	31	14	28	15	28	11	24	57	28
Çok az katılıyorum	9	16	11	22	10	18	7	16	37	18
Hiç katılmıyorum	7	13	6	12	7	13	9	20	29	15
Toplam	55	100	50	100	53	100	45	100	203	100

Tablo 4'de görüldüğü gibi ankete katılan öğrencilere sayısal derslerde sınıf içinde yapılan etkinliklere katılıp katılmadıkları katılıyorsanız ne sıklıkla katıldıkları soruya otomotiv teknolojisi programında öğrenim gören öğrencilerin %31'i ara sıra katılıyorum,% 18 i çoğu zaman katılıyorum, %22'si her zaman katılıyorum, % 16'sı u çok az katılıyorum ve %13'ü hiç katılmıyorum cevabını vermişlerdir.

Makine programında öğrenim gören öğrencilerin %28'i ara sıra katılıyorum,%20'i çoğu zaman katılıyorum, %18'i her zaman katılıyorum, % 22' si çok az katılıyorum ve %12'si hiç katılmıyorum yanıtı vermişlerdir.

Gaz tesisatı teknolojisi programında öğrenim gören öğrencilerin%28'i ara sıra katılıyorum, % 26'sı çoğu zaman katılıyorum, %15'i her zaman katılıyorum, % 18'i çok az katılıyorum ve %13'ü hiç katılmıyorum yanıtı vermişlerdir.

Aynı soruya iklimlendirme soğutma programında öğrenim gören öğrencilerin %24'ü ara sıra katılıyorum,% 27'si çoğu zaman katılıyorum, %13'ü her zaman katılıyorum, % 16'sı çok az katılıyorum ve %20'si hiç katılmıyorum yanıtı vermişlerdir.

Yukarıdaki tablodan üç sınıfın çok az katılıyorum ve hiç katılmıyorum yanıtını veren öğrencilerin toplamda %33 dür. Bu oldukça yüksek bir orandır ki sınıf içi etkinliklere katılmamanın sayısal derslerde başarıyı olumsuz etkilediğini gösterir.

Öğrencinin, öğrenme için aktif olması gerekir. Sınıf içinde yapılan tartışmalara katılarak, soru sorarak, öğrendiklerinden yeni anlamlar çıkararak konuları değişik açılardan değerlendirmeye çalışma gibi aktiviteler, öğrenci başarısını artırmaktadır.

Tablo 5: Sayısal derslerde öğrenci başarısını olumsuz yönde etkileyen nedenler

	Otom.Tek.		Makine		Gaz Tes.Tek		İklm.Soğ.		Toplam	
Başarıyı etkileyen nedenler	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Sayısal derslerden temelim zayıf	15	27	11	22	14	26	11	24	51	25
Sayısal derslerden anlamıyorum	13	24	14	28	10	19	9	20	46	23
Ders çalışırken canım sıkılıyor	8	15	10	20	12	23	14	31	44	21
Kendimi derse veremiyorum	9	16	7	14	8	15	6	13	30	15
Katılmıyorum	10	18	8	16	9	17	5	12	32	16
Toplam	55	100	50	100	53	100	45	100	203	100

Tablodaki verilere göre öğrencilerin sayısal derslerde başarılarını olumsuz yönde etkileyen nedenler, çalışırken canlarının sıkılması ve kendilerini derse tam olarak verememeleri, konular hakkında temel bilgilerinin olmaması ve bu nedenle de konuları anlayamadıkları şeklinde ifade etmişlerdir. Öğrencilerin kendileriyle ilgili olan sorunları öğrencilerin derslere karşı ilgisiz olmalarına, dolayısıyla da derslerde başarısız olmalarına neden olur.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Akdeniz Üniversitesi Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu Otomotiv Teknolojisi, Makine, İklimlendirme Soğutma ve Gaz Teknolojisi programlarında eğitim gören birinci sınıf öğrencilerinin sayısal derslerden başarısız olma nedenleri öğrenci görüşlerinden yararlanarak belirlenmeye çalışılmıştır. Bu çalışmada toplam 203 öğrenciye anket uygulanmış ve anket formlarının değerlendirilmesiyle bazı sonuçlar elde edilmiştir. Öğrencilerin sayısal dersleri anlamada çektikleri zorluklar ve nedenleri araştırılmış ve öğrencilerin büyük bir çoğunluğu sayısal dersleri anlamakta zorluk çektikleri belirlenmiştir. Meslek yüksekokullarındaki öğrenciler üzerindeki genel bulgu, sayısal derslerden son derece başarısız olduklarıdır.

Anket, Akdeniz Üniversitesi Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu öğrencilerine uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşları 17 ile 23 arasında değişmekte olup, öğrencilerin %58'inin yaşı 19'dur. Örneklem grubunu oluşturan 203 öğrencinin; 68'i (%33) Anadolu Teknik Lisesi; 65'i (%32) Teknik Lise; 70'i (%35) Endüstri Meslek Lisesinden mezun olmuşlardır. Öğrencilerin programlara göre yüzde dağılımları, Otomotiv Teknolojisi (%27), Makine (%25), Gaz Tesisatı Teknolojisi (%26), İklimlendirme Soğutma (%22) dır.

Çalışmaya katılan 203 öğrencinin; 55'i (%27) Otomotiv Teknolojisi, 50'si (%25) makine, 53'ü (%26) Gaz Tesisat Teknolojisi, 45'i (%22) İklimlendirme ve Soğutma programında öğrenim görmektedirler. Programlara göre dağılım homojen bir yapı göstermektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin, meslek alanını seçmelerinde rol oynayan en önemli kişi veya kişiler olarak, (%44) kendi isteğinin etkili olduğu, (%19) ailesinin etkili olduğu, (%12) öğretmenlerinin yönlendirmesinin etkili olduğu, (%8) arkadaşlarının etkili olduğu, (%17) akrabalarının etkili olduğu görülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin büyük bir kısmı öğrenim gördüğü alanı kendileri seçmiştir. İnsanlar ilgi duydukları ve kendileri için önemli olan şeyleri öğrenmeye çalışırlar. Bu nedenle, sayısal derslerin sevdirilmesi, ilgi çekici hale getirilmesi ve derslerin teorik anlatımıyla birlikte daha fazla örnek problemler çözülmesi gibi etkinliklere yer verilmelidir. Sayısal derslerdeki başarısızlığın en önemli nedenlerden birinin öğrencilerin bu dersi sevimsiz, karmaşık, zor ve yaşamdan kopuk olarak düşünmeleridir. Bu nedenle sayısal dersler ilgi çekici hale getirilmelidir. Araştırma bulgularına göre öğrenciler başarısızlıklarının en büyük nedeni olarak mezun oldukları bir önceki okuldan iyi yetişmemiş olmalarını öne sürmektedirler. Araştırmaya katılan öğrencilere sayısal derslerdeki başarısızlıklarına etki eden nedenler sorusuna verdikleri cevaplarda, öğrencilerin çoğu ders çalışmadıklarından, temellerinin zayıf olmasından ve derse odaklanamamalarından dolayı bu dersi başaramadıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin başarılı olmalarının sağlanması, ancak başarıyı etkileyen nedenlerin belirlenmesi ile mümkündür. Sayısal derslerde öğrenci başarısını etkileyen nedenleri belirlemek, sayısal derslerdeki başarıyı arttırmak için alınacak önlemler öğrenci açısından önemlidir.

Not: Bu çalışma 24-26 Nisan 2014 tarihlerinde Antalya'da 21 Ülkenin katılımıyla düzenlenen 5th International Conference on New Trends in Education and Their Implications – ICONTE' de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Baykul, Y. (1979). *İlköğretimde Matematik Öğretimi*. 1.Baskı, Aralık 2002.

Çakmak, A. (2010). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Sosyolojik Araştırmalar e-dergisi.

Ersoy, Y. (2003) "Teknoloji Destekli Matematik Eğitimi-1: Gelişmeler, Politikalar ve Stratejiler", İlköğretim Online, 2(1), 18-27.

Kelecioğlu, H. (2006). Meslek yüksekokullarına sınavsız geçiş sisteminde öğrenci başarısına ilişkin öğrenci ve öğretim elemanlarının görüşleri.

Kenar, N. (2010). Mesleki ve Teknik Eğitim Sisteminin Genel Değerlendirmesi.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2014 Cilt:3 Sayı:2 Makale No: 32 ISSN: 2146-9199

KİMYA ÖĞRETMENLERİNİN FATİH PROJESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Doç. Dr. Gökhan Demircioğlu
KTÜ, Fatih Eğitim Fakültesi, OFMAE Bölümü
Trabzon
demircig73@hotmail.com

Dr. Mustafa Yadigaroğlu
KTÜ, Fatih Eğitim Fakültesi, OFMAE Bölümü
Trabzon
mustafayadigaroglu@hotmail.com

Özet

FATİH Projesi, eğitimde fırsat eşitliği sağlamak, okulların teknolojik altyapılarını daha ileri seviyeye getirmek ve derslerde bilgi ve iletişim teknolojilerinin (BİT) kullanımı yaygınlaştırmak amacı ile 2010-2011 eğitim öğretim yılında pilot olarak uygulanmaya başlanan ve 2013-2014 eğitim öğretim yılı sonuna kadar tüm okullarda uygulanması planlanan bir projedir. Projenin belirlenen hedeflerine ulaşmasında öğretmenlere çok önemli görevler düşmektedir. Bundan dolayı FATİH projesinin uygulayıcıları olacak öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesi önemli bir konudur. Buradan hareketle, bu çalışmada kimya öğretmenlerinin FATİH projesine yönelik düşünceleri belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma kapsamında Trabzon ilinde görev yapan 6 kimya öğretmeni ile yarı yapılandırılmış mülakatlar yürütülmüştür. Çalışmada araştırmacılar tarafından hazırlanmış 6 sorudan oluşan bir görüşme formu oluşturulmuştur. Geliştirilen form, kimya eğitimi alanında uzman 3 akademisyen tarafından incelenmiş ve soruların araştırmanın amacına uygun ve yeterli olduğu sonucuna varılmıştır. Mülakatlarda öğretmenler, okullarda alt yapı sorunlarının devam ettiğini, sınıflara kurulan akıllı tahtaların öğretmenlere ve öğrencilere fayda sağladığını belirtmişlerdir. Öğretmenler ayrıca, EBA ve MEB Vitamin içeriklerinin zenginleştirilmesi gibi önerilerde bulunmuşlardır. FATİH Projesinin belirlenen amacına ulaşabilmesi için okullardaki alt yapı sorunun hızlı bir şekilde iyileştirilmesi ve öğretmenlerin BİT'i sınıf içerisinde etkili biçimde kullanmalarını sağlamaya yönelik hizmet içi eğitim kurslarının düzenlenmesi gerekmektedir.

Anahtar Sözcükler: FATİH Projesi, kimya öğretmeni, bilgi ve iletişim teknolojileri.

VIEWS OF CHEMISTRY TEACHERS ABOUT THE FATIH PROJECT

Abstract

The FATIH Project was started to be applied as a pilot in the 2010-2011 academic year of education and is planned to be carried out in all schools until the end of 2013-2014 academic year in order to provide equality of opportunity in education, develop the technological infrastructure of schools and improve the use of Information and Communication Technologies (ICT) in classes. Teachers have great responsibilities to achieve the purposes of the project. Therefore, it is important to determine the opinions of teachers who are practitioners of the Project. Thus, in this study, it is aimed to determine the views of chemistry teachers on the FATIH Project. Within the context of the study, semi-structured interviews were carried out with 6 teachers working in Trabzon. An interview form consisting of 6 questions is prepared by the researchers. The developed form is controlled by three academic experts in the field of chemistry education, and it is decided that the questions are suitable and sufficient for the purpose of the research. In the interviews, the teachers have stated that schools still have infrastructure problems and the smart boards in the classrooms are beneficial for teachers and students in several ways. Teachers have also made recommendations such as enriching the content of EBA and MEB VITAMIN. In order to achieve the aims of FATIH Project, it is essential that the infrastructure problems of schools should be solved quickly and the teachers should be given in-service-training about an effective use of ICT in classrooms.

Key Words: FATIH Project, chemistry teacher, information and communication technologies.

GİRİŞ

Günümüzde ekonomik, sosyal, bilimsel ve teknolojik alanda yaşanan gelişmeler yaşam şeklimizde değişikliklere yol açmaktadır. Özellikle teknolojik ve bilimsel gelişmelerin hayatımıza etkisi günden güne artış göstermektedir (Bayram, Patlı ve Savcı, 1998). Meydana gelen değişimler, toplumsal yaşamın her alanında değişimlere neden olmaktadır. Özellikle Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin (BİT) baş döndüren gelişimi ve günlük hayatımıza getirdiği değişimler hayatımızda önemli bir yere sahip olmaktadır (Pamuk vd., 2013). Değişimler, eğitim kurumlarının yapı ve işlevlerini de etkilemektedir (Cüre ve Özdener, 2008). Bu durum, yeni teknolojilerinin eğitim sistemlerine entegrasyonunu zorunlu hale getirmektedir. Ülkemizde, eğitim sitemine teknoloji entegrasyonuna yönelik 1984 yılından bu yana çeşitli çalışmalar devam etmektedir (Bayrakçı, 2005). Bu çalışmalardan biri, MEB tarafından "Temel Eğitim Projesi" adında iki aşamadan oluşan bir projedir. Proje ile öncelikli olarak, okullardaki donanım ve teknolojik araç-gereç eksikliğinin giderilmesi amaçlanmıştır. Bu projenin ardından öğretmenlerin teknoloji kullanmaları sağlamak için "Intel Gelecek için Eğitim" programı başlatılmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2011a). Eğitim sistemine teknoloji entegrasyonu sürecinin devamında, 2010 yılından itibaren "Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) Projesi" çalışmalarına başlanılmıştır. Proje, *"donanım ve yazılım altyapısının sağlanması", "eğitsel e-içeriğin sağlanması ve yönetilmesi", "öğretim programlarında etkin bir biçimde bilgi teknolojilerinin kullanımı"* ve *"bilinçli, güvenilir, yönetilebilir ve ölçülebilir bilgi teknolojilerinin kullanımının sağlanması"* aşamalarından oluşmaktadır (MEB, 2011b).

FATİH Projesi ile öğrenciler arasında fırsat eşitliğini sağlamak ve okullardaki teknolojik altyapıyı daha iyi hale getirmek amaçlanmaktadır. Hedeflenen amaçlara ulaşılabilmesi adına okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki tüm okullarda dizüstü bilgisayar, etkileşimli tahta, tabletler ve internet altyapısının sağlanması öngörülmektedir. Yapılacak yenilikler ile öğretmenlerin ve öğrencilerin sınıflara getirilecek BİT'ten faydalanmaları sağlanmaya çalışılacak, bu sayede de eğitimin kalitesi artacaktır.

Kimya, öğretmenlerin öğretmede öğrencilerin ise öğrenmede zorlandıkları bir alandır (Demircioğlu vd., 2012). Kimyanın çok sayıda soyut ve üst düzey düşünme becerileri gerektiren birçok temek kavram içermesi (Reid, 2000) kimya dersinin öğrencilerin pek çoğu için zor bir ders olarak düşünülmesine neden olmaktadır (Gilbert, Justi, van Driel, de Jong & Treagust, 2004). Öğrencilerin kimya dersini daha iyi anlamaları ve kimya dersi ile ilgili düşüncelerinin değişimi için son zamanlarda BİT'ten sıklıkla yararlanılmaktadır. BİT'in kullanıldığı öğrenme ortamlarında öğrenciler kimyayı daha iyi anladıkları literatürde ifade edilmektedir (Ebenezer, 2001). Fatih Projesi, ortaöğretim kurumlarında uygulanmaya başlamıştır. Bu proje ile sınıflara getirilen BİT ile kimya öğretmenleri projenin bir parçası durumundadırlar. FATİH Projesinde öğretmenler dışında; öğrenci, idareci, veli ve tedarikçiler olmak üzere farklı paydaşlar bulunmaktadır (Kurt vd., 2013). Paydaşların her birine bu projede önemli görevler düşmektedir. Projenin belirlenen hedefler ulaşabilmesi için paydaşların görüşlerinin belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu düşünceden hareketle, çalışmada projede kilit rol üstlenen kimya öğretmenlerin FATİH Projesine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Bu çalışmada kimya öğretmenlerinin, Fatih Projesine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, eldeki yazılı metinlerin düzenlenerek sınıflandırılması, karşılaştırma yapılması ve yazılı metinlerin içerdiği mesajların özetlenmesi olarak tanımlanmaktadır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). İçerik analizi ile birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar altında bir araya getirilebilmektedir (Fraenkel ve Wallen, 2008). Yıldırım ve Şimşek (2008) içerik analizinin temel amacını toplanan verileri açıklayacak kavramlara, ilişkilere ulaşmak olarak ifade etmişler ve verilen ilk önce kavramsallaştırılması daha sonrasında ise ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı şekilde düzenlenerek verileri açıklayan temaların saptanması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Örneklem

Çalışmanın örneklemini Trabzon ilinde ortaöğretim kurumlarında çalışan 6 kimya öğretmeni (4 Bay, 2 Bayan) oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin mesleki tecrübeleri 15-27 yıl arasındadır. Çalışmaya katılan

öğretmenlerin her birinin cinsiyet ve mesleki tecrübelerine ait bilgiler, Tablo1'de verilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenler, isimlerini gizli tutmak amacıyla, Ö1, Ö2, Ö3, Ö4,Ö5, Ö6 şeklinde kodlanmıştır.

Tablo 1: Kimya Öğretmenlerinin Cinsiyet ve Mesleki Tecrübelerine Ait Bilgiler

Öğretmenler	Cinsiyet	Mesleki Tecrübe
Ö1	Bayan	23
Ö2	Bay	15
Ö3	Bayan	19
Ö4	Bay	24
Ö5	Bay	20
Ö6	Bay	27

Veri Toplama Araçları

Çalışmada, kimya öğretmenlerinin Fatih Projesine yönelik görüşlerinin alınması amacı ile yarı yapılandırılmış mülakatlar yapılmıştır. Bu amaçla, araştırmacılar tarafından 6 sorudan oluşan bir görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan form, alanında uzman 3 akademisyen tarafından incelenmiş, araştırmanın amacına uygun ve yeterli olduğu sonucuna varılmıştır. Görüşmelerde öğretmenlere, Fatih projesinin önemine ve gerekliliğine ilişkin görüşleri, projenin okullarda uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri, projeye ilişkin kaygılarının neler olduğu, projenin öğretmenler ve öğrenciler açısından olumlu ve olumsuz yönlerinin neler olduğu ve projenin hedefine ulaşılabilmesi için görüşlerinin ve önerilerinin neler olduğu gibi sorular sorulmuştur.

Verilerin Analizi

Mülakatlar, çalışmaya katılan öğretmenlerden randevu alınarak öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda bilgisayar laboratuarlarında gerçekleştirilmiştir. Mülakatlar, yaklaşık 45 dakika sürmüştür. Katılımcılardan izin alınmak suretiyle mülakatlar ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Mülakat sonrasında, tüm mülakat verileri transkript haline getirilmiştir. Verilerin analiz edilme sürecinde, ilk önce kodlama yapılmış, elde edilen kodlar ortak temalar altında toplanarak veriler betimlenmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin geçerliğin sağlanması amacıyla, veriler konunun uzmanı iki araştırmacı tarafından daha kodlanmıştır. Temalar oluşturulduktan sonra, elde edilen temaların tekrar edilme sıklığı belirlenerek elde edilen sonuçlar yorumlanmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış mülakatlardan elde edilen bulgular sunulmuştur. Elde edilen veriler, her bir soru için ayrı ayrı değerlendirilmiş ve tablo haline getirilmiştir.

Soru 1: FATİH Projesinin önemine ilişkin görüşleriniz nelerdir? Lütfen belirtiniz.

Öğretmenlerin soruya verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular, öğretmenlerin projenin önemine ilişkin farklı düşüncelere sahip olduklarını göstermektedir. Öğretmenlerin cevaplarından elde edilen bulgular Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2: FATİH Projesinin Önemine İlişkin Görüşler

Görsellerden yararlanma imkânı	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6
Öğrenci öğrenmelerine katkı	Ö2, Ö4, Ö5
Öğretmen için zamandan tasarruf imkânı	Ö2
Bilgiyi sınıf ortamına rahatlıkla getirebilme	Ö6

Tablo 2'de görüldüğü gibi, çalışmaya katılan öğretmenlerin tamamı Fatih Projesi ile görsellerden yararlanma imkânına sahip olduklarını belirtmişlerdir. Projenin öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Ayrıca; bilgiyi sınıf ortamına rahatlıkla getirebildiklerini ve zamandan tasarruf sağladıklarını belirtmişlerdir. Bu soru ile ilgili öğretmenler ile yapılan mülakatlardan alıntılar aşağıda sunulmuştur:

Ö1: Derslerimizi anlatırken daha çok soru çözmemize ve görsellerden yararlanmamıza yardımcı oluyor. 'EBA' ya girerek orada ki sunumları izletebiliyoruz ya da başka sitelerde ki animasyonları öğrencilere izletebiliyoruz.

Ö4: Öğrencilere, ders sırasında işlenen konularla ilgili görselleri gösterdiğimiz zaman daha iyi anlıyorlar. Sorduğum sorulara cevap verebiliyorlar. Bu durum, öğrencilerin anlatılan konuyu daha iyi anladıklarını gösteriyor.

Ö2: Zamanı daha verimli kullanabildiğimi söyleyebilirim. Şöyle ifade edeyim, eskiden konuları yetiştirmek için konuyu anlatır en fazla1-2 soru çözümü yapabilirdim. Şimdi ise konuyu anlattıktan çok daha fazla soru çözme imkânına sahip oluyorum.

Ö6: Bulunduğumuz yüzyılda yakışır bilgi ve teknoloji inanılmaz bir şekilde ilerliyor. Bizde yeni yeni şeyler öğreniyoruz. Projenin en önemli noktalarından biri de edindiğimiz bu bilgileri kolaylıkla sınıfa getirip öğrencilerle paylaşabilmemizdir.

Soru 2: FATİH projesinin okullarda uygulanabilirliği hakkında görüşleriniz nelerdir? Lütfen belirtiniz.

Öğretmenlerin soruya vermiş oldukları cevaplar projenin okullarda uygulanabilirliğinde bir takım faktörlerin etkili olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin cevaplarından elde edilen bulgular Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3: FATİH Projesinin Okullarda Uygulanabilirliğine Yönelik Görüşler

Teknik sıkıntı yaşama	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6
Öğretmenlere eğitim verilmesi	Ö2,Ö3, Ö4, Ö5

Tablo 3' te görüldüğü gibi projenin okullarda uygulanabilirliğine yönelik öğretmenlerin tamamı teknik sıkıntı yaşamalarının projenin uygulanabilirliğini etkilediğini belirtmişlerdir. Ayrıca; öğretmenler projenin uygulanabilirliği açısından kendilerine eğitim verilmesi gerektiği belirtmişlerdir. Bu soru ile ilgili öğretmenlerle yapılan mülakatlardan alıntılar aşağıda sunulmuştur:

Ö3: Bazen tahtalarda yavaşlama olduğu için problem oluyor. Mesela sınıfa gidiyoruz tahta açılmıyor. Virüs bulaşmış oluyor. Tahtayı açmaya uğraşırken zaman kaybediyoruz, öğrenciler başka şeylerle ilgileniyor, sınıfı toparlamak zor oluyor sonrasında bizim için.

Ö5: Bizi hizmet içi seminere almışlardı geçen yıl. Hizmet içi eğitim dışında eğitim seminerleri de verilmelidir. Bu eğitim seminerleri de branşlara göre alanında uzman kişiler tarafından verilmelidir. Böylece verilen seminerde öğretmenler sadece o araçlar hakkında bilgi sahibi olmakla kalmaz, branşına dair neyi nerede nasıl kullanacaklarına ilişkin bilgi sahibi de olur.

Soru 3: FATİH projesine ilişkin kaygılarınız nelerdir? Lütfen belirtiniz.

Öğretmenlerin soruya vermiş oldukları cevaplar projeye ilişkin en büyük kaygılarının teknik sorun yaşama olduğu ve tabletler konusunda olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin cevaplarından elde edilen bulgular Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4: FATİH Projesine İlişkin Kaygılar

Dağıtılan tabletler	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6
Teknik sorun yaşama	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlerin tamamı öğrencilere dağıtılan tabletler konusunda kaygılı olduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca; teknik sorun ile karşılaşma da öğretmenler tarafından projeye ilişkin kaygı sebebi olarak belirtilmiştir. Öğretmenlerle yapılan mülakatlardan yapılan alıntılar aşağıda sunulmuştur:

Ö4: Öğrenciler tabletlerle çok ilgileniyorlar ama dersle ilgili değil. Mesela geçen sene tabletler ikinci dönem dağıtıldı ilk dönem notlar yüksekti ikinci dönem notlar düştü. Velilerden şikayet geldi oyun oynadıklarını

söylediler. Ben de kesinlikle katılıyorum. Tabletin ders amaçlı kullanmasının dışında dağıtılmamalı. Çocukların çoğunun evinde internet yok o yüzden evde kullanamıyorlar onlara fayda sağlamıyor ama okulda internet olduğu için çok kullanıyorlar. Ayrıca bazı öğrencilerde yasaklı sitelerin şifrelerini kırıp kullanabiliyorlar. Bir bakıyorum bende olmayan program onda var şaşırıyorum.

Ö6: Sınıflara kurulan tahtalar elektronik bir alet sonuçta. Bazen ekranda donma, arıza vermesi durumları ortaya çıkıyor. Böyle durumlarda gerekli desteği hemen alamıyoruz. Bu durum bizim için sorun oluşturuyor.

Soru 4: FATİH Projesinin öğrenciler açısından olumlu ya da varsa olumsuz yanları nelerdir? Lütfen belirtiniz.

Öğretmenlerin soruya vermiş oldukları cevaplar projenin öğrenciler açısından olumlu ve olumsuz yanlarının olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin verdiği cevaplardan elde edilen bulgular Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5: Projenin Öğrenciler İçin Olumlu/Olumsuz Yanları

Olumlu	Akıllı tahtalar sayesinde derslerde görselliğin artması	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6
	Akıllı tahtalar sayesinde öğrenci öğrenmelerinin kolaylaşması	Ö2
	Öğrencinin yükünün hafiflemesi	Ö5
Olumsuz	Tabletler	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenler projenin öğrenciler açısından olumlu ve olumsuz yanlarının olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmenler projenin öğrenciler açısından olumlu yanlarını, derslerde görselliğin artması, öğrenci öğrenmelerin kolaylaşması ve öğrencilerin yükünün hafiflemesi olarak belirtmişlerdir. Projenin öğrenciler açısından olumsuz yanlarını ise dağıtılan tablet olarak belirtmişlerdir. Bu soru ile ilgili öğretmenlerle yapılan mülakatlardan alıntılar aşağıda sunulmuştur:

Ö1: Tahtalar ile öğrencilere konu ile ilgili görsel izletme imkânımız oluyor. Bu görselleri gösterirken öğrenciler dikkatlice izliyorlar sınıfta ses çıkmıyor sınıfın en yaramaz öğrencisi bile dikkatlice görseli izliyor. Bu yüzden proje derslere görsellik kazandırılması bakımından iyi öğrencinin dikkatini çekiyor izletilenler.

Ö2: Eskiden konuyu anlatır 2-3 soru çözer geçerdik. Sınıf ortamında şimdi ki teknolojileri kullanma imkânımız yoktu. Şimdi hem konuyu anlatıyoruz hem daha çok soru çözüyoruz hem de konu ile ilgili video, animasyon vs. akıllı tahtalar yardımıyla öğrencilere gösterebiliyoruz. Bu durum öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırdı. Daha çok duyu organına hitap ediyoruz çünkü.

Ö5: Öğrenciler açısından olumlu yanları, çocuklar artık sırt çantasında kitap defter taşımaktan kurtuldular. Eskiden çocuklar ağır sırtları ile derslere gelirlerdi. Şimdi bundan kurtuldular diyebilirim.

Ö6: Öğrenciler teknolojiyi çok iyi kullanıyorlar. Kendilerine dağıtılan tabletleri eğitim amaçları dışında oyun oynama, internette girme gibi farklı amaçlarda kullanmalarının önüne geçmeliyiz.

Soru 5: FATİH projesinin öğretmenler açısından olumlu ya da varsa olumsuz yanları nelerdir? Lütfen belirtiniz.

Öğretmenlerin bu soruya verdikleri cevaplar üç boyutta toplanmış ve Tablo 6'da verilmiştir. Tablo 6 incelendiğinde, öğretmenlerin görüşlerini, iş yüklerini hafifletme, öğrenci motivasyonun arttırma ve zamandan tasarruf sağlama şeklinde üç boyutta dile getirdikleri görülmektedir. İfadelerden de anlaşılacağı gibi öğretmenler projenin sadece olumlu yanlarından bahsetmişlerdir. Öğretmenlerin görüşlerini derinlemesine resmetmek için mülakatlardan yapılan alıntılar aşağıda sunulmuştur:

Tablo 6: Projenin Öğretmenler Açısından Olumlu Yanları

İş kolaylığı sağlama	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5
Öğrenci motivasyonunu arttırma	Ö1, Ö2, Ö5
Zamandan tasarruf sağlama	Ö2, Ö4, Ö6

Ö1: Proje ile işlerim çok kolaylaştı. Bir flaşla derse girebiliyorum, kitap taşımıyorum. Evde ki hazırlıklarımı flaşa yazıp tahtaya yansıtabiliyorum.

Ö5: Öğrencilerin bütün ders boyunca dikkatleri aynı düzeyde olmuyor. Bazen dersten kopabiliyorlar. Bu durumlarda öğrenci motivasyonunu yükseltmek, dikkatlerini toparlayabilmek için konu ile ilgili animasyon veya sunu izletiyorum. Öğrencilerin dikkatini çekiyor bu durum ben de dersi daha rahat anlatabiliyorum.

Ö4: Zamandan kazandık bunu açıkça söyleyebilirim. Bazı konular işlem gerektiriyor. Soru çözmek gerekiyor öğrencinin daha iyi anlaması için. Eskiden 2-3 soru çözebilirdik en fazla. Şimdi tahtaya soru yazma işi bitti. Soruları tahtaya yansıtıyoruz ve her tip sorudan çözmeye çalışıyoruz.

Soru 6: FATİH projesinin istenilen hedefe ulaşabilmesi için görüş ve önerileriniz nelerdir? Lütfen belirtiniz.

Öğretmenlerin bu soruya verdikleri cevaplar dört boyutta toplanmış ve Tablo 7'de verilmiştir. Tablo 7 incelendiğinde, öğretmenlerin görüşlerini, tabletler ile ilgili sorunların giderilmesi, EBA ve Vitamin içeriklerinin zenginleştirilmesi, okullardaki altyapı sorunlarının giderilmesi ve öğretmenlere eğitim verilmesi şeklinde dört boyutta dile getirdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin görüşlerini derinlemesine resmetmek için mülakatlardan yapılan alıntılar aşağıda sunulmuştur:

Tablo 7: Projenin İstenilen Hedeflere Ulaşması İçin Öğretmen Görüşleri/Önerileri

Tabletler ile ilgili sorunlar giderilmeli	Ö1, Ö4
EBA ve Vitamin içerikleri zenginleştirilmeli	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4
Altyapı sorunları giderilmeli	Ö3, Ö4, Ö5
Öğretmenlere eğitim verilmeli	Ö6

Ö1: Dağıtılan tabletlerin nitelikleri arttırılmalı ve öğretmen tableti ile öğrenci tableti arasında bağlantı kurulmalı. Öğrencilerin tabletleri ders dışında kullanmalarını engellemek amacı ile gerekli tedbirlerin alınması için çalışmalar yapılmalı.

Ö4: EBA ve Vitamin içeriği daha da genişletilmelidir. Buradaki yazımlar geliştirilirken öğretmenlerin de görüşleri alınmalı. Bizden gelen öneriler göz önünde bulundurulmalı.

Ö5: Okullarda hala bir takım alt yapı sorunları mevcut. Bu sorunlar bir an önce giderilmeli. Mesela, tahtalarda hala internet bağlantısı yok. Bu durum, sorun bizim için.

Ö6: Hizmet içi eğitim almış olsak bile proje tam oturana kadar bizlere ara ara eğitimler verilmelidir. Özellikle kendi alanımızla ilgili bilgilendirme yapılmalı. Örneğin hangi animasyon nerede var bunları bilirsek internette bunları ararken zaman kaybetmeyiz.

TARTIŞMA VE SONUÇLAR

Bu çalışma ile Trabzon ilinde görev yapan bazı kimya öğretmenlerinin FATİH Projesine yönelik görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan çalışmada elde edilen en önemli sonuçlardan birisi, çalışmaya katılan kimya öğretmenlerinin öğrencilere dağıtılan tabletler konusunda kaygı yaşadıklarını belirtmeleridir. Öğretmenlerin tabletler konusunda kaygı duymalarının nedeni, sınıf içinde kendi otoritelerinin zayıflayacağını, öğrencilerin ders dışı alanlarla ilgilenebileceklerini ve sınıf kontrolü konusunda sıkıntı yaşayacaklarını düşünmelerinden kaynaklıdır. Literatürde öğrencilere dağıtılacak tabletler ile birlikte öğrencilerin sosyalleşme sorunu yaşayabileceklerini, okuma alışkanlıklarını kaybedebileceklerini ve ders dışı alanlarla ilgilenebileceklerini ifade

eden çalışmalara rastlamak mümkündür (Çiftçi, Taşkaya ve Alemdar, 2013; Kurt, Kuzu, Dursun, Güllüpınar ve Gültekin, 2013; Dursun, Kuzu, Kurt, Güllüpınar ve Gültekin, 2013; Yadigaroğlu, 2014). Öğretmenlerin proje ile ilgili üzerinde durdukları bir başka konu da, okullardaki alt yapı eksiklikleridir. Fatih Projesi ile sağlanmaya çalışılan teknoloji entegrasyonunun önündeki en büyük engellerden birinin okullardaki alt yapı eksikliklerinin olduğu düşünülmektedir. Literatürde öğrenme ortamlarına teknoloji entegrasyonu önündeki en büyük engellerden birinin yetersiz alt yapı olanaklarının olduğunu ifade eden çalışmalara rastlamak mümkündür (Gürol ve diğ., 2012; Kurt ve diğ., 2013; Dursun ve diğ., 2013; Yadigaroğlu, 2014). Öğretmenler, derslerinde kullandıkları EBA ve Vitamin gibi yardımcı materyallerin içeriklerinin zenginleştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu durum, öğretmenlerin bu materyallerden derslerinde daha çok yararlanmak istediklerinin bir göstergesi olarak düşünülebilir. Yadigaroğlu (2014) yaptığı çalışmasında EBA ve Vitamin yardımcı materyallerinin içerik olarak zenginleştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenler derslerinde akıllı tahta aracılığıyla kullandıkları görsellerin öğrencilerin derse olan ilgilerini arttırdığını ifade etmişlerdir. Derslerde akıllı tahtalar aracılığıyla kullanılan görsellerin (animasyon, simülasyon vs.) öğrencilerin derse olan ilgilerini ve başarılarını arttırdığını ifade eden çalışmalara rastlamak mümkündür (Para ve Avaz-Reis; 2009; Falvo ve Suits, 2009). Çalışmaya katılan öğretmenler, Fatih Projesi ile birlikte iş yoğunluklarının azaldığını ve zamandan tasarruf sağladıklarını belirtmişlerdir. Literatürde FATİH Projesinin öğretmenlere zamandan tasarruf sağlama konusunda katkı sağladığı ifade edilmektedir (Kalelioğlu ve Altın, 2013). Öğretmenler, akıllı tahtalar sayesinde derslerde görselliğin arttığını ve öğrenci öğrenmelerinin kolaylaştığını belirtmişlerdir. Bu durum, öğretmenlerin akıllı tahtaların ve akıllı tahtalar yardımı ile kullanılan yardımcı materyallerin öğrenci başarısını arttırdığına inandıklarının bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Literatür incelendiğinde akıllı tahtaların öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde olumlu etkisi olduğunu ifade eden çalışmalar bulunmaktadır (Hall ve Chamblee, 2009; Ateş, 2010; Baran, 2010; Pamuk, Çakır, Ergun, Yılmaz ve Ayas, 2013).

ÖNERİLER

Bu bölümde, çalışma sonuçlarına dayalı olarak bir takım önerilerde bulunulmuştur. Öğretmenlerin üzerinde durdukları en önemli konu okulların henüz tamamlanmamış olan teknoloji alt yapılarıdır. Milli servetimiz üzerinden yapılan yatırımın karşılığının en iyi şekilde alınabilmesi ve eğitim sistemimizin üst noktalara getirebilecek olan bu projenin belirlenen hedeflere ulaşması için okulların mevcut teknoloji alt yapı eksikleri süratle giderilmelidir. Projenin ana uygulayıcısı konumunda bulunan öğretmenlerin derslerinde kullanabilecekleri teknolojik materyaller hakkında bilgilendirilmesi ve projeye sahip çıkmalarını teşvik etmek amacı ile hizmet içi eğitimler dışında öğretmenleri bilgilendirici eğitim seminerleri her branşın alan eğitim uzmanları tarafından yardım alınmak koşuluyla düzenlenmelidir. EBA ve Vitamin içeriklerinin zenginleştirilmesi amacı ile benimsenen öğretim programının felsefesine uygun yeni yazılımlar (animasyon, simülasyon vb.) geliştirilerek bu web sitelerinin içeriğine ilave edilmelidir. Öğretmenlerin en büyük kaygı sebepleri olan öğrencilere dağıtılan tabletlerin ders içerikleri dışında kullanılmaması adına gerekli tedbirler alınmalıdır.

Not: Bu çalışma 24-26 Nisan 2014 tarihlerinde Antalya'da 21 Ülkenin katılımıyla düzenlenen 5th International Conference on New Trends in Education and Their Implications – ICONTE' de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Ateş, M. (2010). Ortaöğretim coğrafya derslerinde akıllı tahta kullanımı. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 22, 409-427.

Baran, B. (2010). Experiences from the process of designing lessons with interactive whiteboard: ASSURE as a road map. *Contemporary Educational Technology*, 1(4), 367-380.

Bayram, H., Patlı, U.H. ve Savcı, H. (1998). Fen öğretiminde öğrenme halkası modeli. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10, 31-40.

Bayrakçı, M. (2005). Avrupa birliği ve Türkiye eğitim politikalarında bilgi ve iletişim teknolojileri ve mevcut uygulamalar. **http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/167/** index3-bayrakci.htm adresinden 23 Mart 2012 tarihinde edinilmiştir.

Cohen, L., Manion, L. & K. Morrison. (2007) . *Research Methods in Education* (6th Edition). London and New York: Routledge.

Cüre, F. ve Özdener, N. (2008). Öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) uygulama başarıları ve BİT'e yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 41-53.

Çiftçi, S., Taşkaya, M.S. ve Alemdar, M. (2013). Sınıf öğretmenlerinin fatih projesine ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 12(1), 227-240.

Demircioğlu, H., Demircioğlu, G., Ayas, A. ve Kongur, S. (2012). Onuncu sınıf öğrencilerinin fiziksel ve kimyasal değişme kavramları ile ilgili teorik ve uygulama bilgilerinin karşılaştırılması. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, *9*(1), 162-181.

Dursun, Ö.Ö., Kuzu, A., Kurt, A.A., Güllüpınar, F. ve Gültekin, M. (2013). Okul yöneticilerinin fatih projesinin pilot uygulama sürecine ilişkin görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 100-113.

Ebenezer, J. V. (2001). A hypermedia environment to explore and negotiate students'conceptions: Animation of the solution process of table salt. *Journal of Science Education and Technology*, *10*(1), 73-92.

Falvo, D. A. and Suits, J. P. (2009). Gender and spatial ability and the use of specific labels and diagrammatic arrows in a micro-level chemistry animation. *Journal of Educational Computing Research*, 41(1), 83-102.

Fraenkel, J.R. and Wallen, N. E. (2008). *How to design and evaluate research in education (Sixth Edution)*. New York: McGraw – Hill Higher Education.

Gilbert, J. K., Justi, R., van Driel, J. H., de Jong, O., & Treagust, D. F. (2004). Securing a future for chemical education. *Chemistry Education: Research and Practice*, *5*(1), 5-14.

Gürol, M., Donmuş, V. ve Arslan, M. (2012). İlköğretim kademesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin fatih projesi ile ilgili görüşleri. *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi*, 3(3).

Hall, J. and Chamblee, G. (2009). Teacher perceptions of interactive whiteboards: A comparison of users and future users in high school over a one year period. In I. Gibson, et al. (Eds.), Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2009, 1857-1863.

Kalelioğlu, F. ve Altın, H.M. (2013, Aralık). Fatih projesinin okul yöneticileri tarafından değerlendirilmesi. XVIII. Türkiye'de İnternet Konferansı, İstanbul Üniversitesi: İstanbul.

Kurt, A.A., Kuzu, A., Dursun, Ö.Ö., Güllüpınar, F. ve Gültekin, M. (2013). Fatih projesinin pilot uygulama sürecinin değerlendirilmesi: Öğretmen görüşleri. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 1(2), 1-23.

MEB. (2011a). Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü Intel Öğretmen Programı. **http://ogretmenprogrami.meb.gov.tr/** adresinden 12 Mart 2012 tarihinde edinilmiştir.

MEB. (2011b). Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü Eğitimde FATİH Projesi http ://ogretmenprogrami.meb.gov.tr/ adresinden 12 Mart 2012 edinilmiştir.

Pamuk, S., Çakır, R., Ergun, M., Yımaz, H.B. ve Ayas, C. (2013). Öğretmen ve öğrenci bakış açısıyla tablet pc ve etkileşimli tahta kullanımı: Fatih projesi değerlendirmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1799-1822.

Para, D. ve Ayvaz-Reis, Z. (2009). Eğitimde bilişim teknolojileri kullanılması: kimyada su döngüsü. Akademik Bilişim Konferansı, 1-13. Şanlıurfa: Harran Üniversitesi.

Reid, N. (2000). The presentation of chemistry logically driven or applications-led? *Chemistry Education: Research and Practice in Europe*, 1 (3), 381-392.

Yadigaroğlu, M. (2014). Kimya öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi modeline yönelik bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi amacıyla bir hizmet içi eğitim kurs programı düzenlenmesi ve etkililiğinin araştırılması. Yayımlanmamış doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (7. Baskı).* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2014 Cilt:3 Sayı:2 Makale No: 33 ISSN: 2146-9199

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN FEN VE TEKNOLOJİYLE İLGİLİ MERAK ETTİKLERİ SORULARIN BRANŞLARA GÖRE DAĞILIMININ BELİRLENMESİ

Yrd.Doç.Dr.Gamze Dolu
Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi
İlköğretim Fen Eğitimi Bölümü
agamze@balikesir.edu.tr

İbrahim Vesek
Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi
İlköğretim Fen Eğitimi Bölümü
ibrahimvesek@hotmail.com

Özet

Bilimsel bilginin katlanarak arttığı, teknolojik gelişmelerin büyük bir hızla ilerlediği, fen ve teknolojinin etkilerinin yaşamımızın her alanında belirgin bir şekilde görüldüğü günümüz bilgi ve teknoloji çağında, toplumların geleceği açısından fen ve teknoloji eğitiminin anahtar bir rol oynadığı açıkça görülmektedir. Bu bağlamda, yapılan çalışmada ortaokul öğrencilerinin fen ve teknoloji dersiyle ilgili merak ettikleri soruların branşlara göre dağılımı veri toplama aracı yardımıyla, öğrencilere bir açık uçlu soru yöneltilerek tespit edilmiştir. Elde edilen veriler, SPSS 17.0 yardımıyla analiz edilmiş, bulgular literatürle bağdaştırılarak yorumlanmıştır. Bulgulara dayalı olarak en az merak edilen branşlara olan ilginin artması için bir dizi öneriler sunulacaktır.

Anahtar Sözcükler: Ortaokul, fen ve teknoloji eğitimi, branş.

DETERMINATION OF THE QUESTIONS RELATED TO SCIENCE AND TECHNOLOGY WONDERED BY MIDDLE SCHOOL STUDENTS ACCORDING TO THEIR BRANCHES

Abstract

It is clear that science and technology education plays a significant role in terms of the future of the societies in our day where scientific knowledge grows enormously, technologic developments take place rapidly and the effects of science and technology are seen clearly in all parts of our life. In this aspect, in this study, the questions related to science and technology course wondered by middle school students were determined according to their branches with the help of an open ended question asked to the students. Data obtained were analyzed with SPSS 17.0 and the findings were interpreted via the literature. A number of recommendations will be suggested in order to increase the interest to the least wondered branches based on the findings.

Key Words: Middle school, science and technology education, branch.

GİRİŞ

Tutum, kişinin bir konuya, nesneye, varlığa karşı ilgi duymasını sağlayan merak ve değerlendirme özelliklerini kazandırması nedeniyle kişinin öğrenme biçimini etkiler. Fen ve Teknoloji eğitiminin amaçları arasında genel anlamda bilimin ve fenin doğasını kavratmak, fen için gerekli fiziksel ve zihinsel becerileri kazandırmak ve geliştirmek, fen öğrenmeye yönelik motivasyonu arttırmak, bilim insanlarına ve feni öğrenmeye karşı olumlu tutumlar geliştirmek bulunur.

Kullanılan eğitim öğretim yöntemlerinin de öğrencilerin bilimin ve fenin doğasını kavramalarına, fen için gerekli fiziksel ve zihinsel becerileri kazanmalarına ve geliştirmelerine, fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarına, bilime ve fene karşı tutumlarına ve akademik başarılarına etki ettiği bilinmektedir. Fen derslerinde öğretmenle etkileşim, materyal kullanımı, arkadaşlarla iletişim ve kitaplar öğrencide fen tutumu gelişmesine yardımcıdır. Kişi daha önceden etkileşime girmediği, öğrenmediği bir kavram, olay ile ilgili bir tutum geliştiremez. Bu nedenle fen derslerinde öğrencinin olabildiğince çok etkileşimde bulunması iyi olacaktır denilebilir. Ayrıca öğrenci fen derslerinde etkileşimde olduğu ve tecrübe ettiği her konuda imaj oluşturabilecektir (Gümüş, 2009).

Fen ve teknoloji eğitiminde varılmak istenen temel noktalardan biri de öğrencinin bilimi anlamasıdır. Bilimi anlamanın başladığı nokta merak duygusudur. Yaşam ve düşün alanlarındaki tüm ilerlemeler insanoğlunun doğuştan getirdiği bu merak duygusu ile sağlanmıştır (Yıldırım, 2003). Bu açıdan bakıldığında fen ve teknoloji dersinde az ilgi duyulan branşlara merak uyandırıp söz konusu branşlara ilgiyi arttırmak çok yönlü bilim insanlarının yetişmesine büyük katkı sağlayacaktır.

Öğrencilere kendi günlük hayatlarındaki olay ve olguları fen dersiyle ilişkilendirebilme becerilerini kazandırmak, anlamlı öğrenmeyi (Smith ve Siegel, 2004; Ayas ve Özmen, 1998; Martin, 1997) ve fene karşı ilginin artmasını sağlar (Andree, 2003). Alan ile ilgili yapılan birçok araştırma sonuçlarından biri, Fen ve teknoloji dersinde öğrencilerin öğrenmeleri öngörülen bilgilerin günlük hayatta kullanılabilir nitelikte olması önemlidir. Öğrenciler daha iyi bir öğrenme için derslerin uygulamalı olarak deneylerle, oyunlarla, öykülerle anlatılmasını istemektedirler (Kaptan ve Kuşakçı, 2002).

Bilimin doğası hakkında bilgiler ortaya koymada bilimsel öyküler de etkili bir öğretim aracı olarak kullanılabilmektedir (Milne, 1998). Bilimsel öyküler, öğrenci seviyesine uygun olarak öğrencilerin öğrenebilecekleri bir dilde anlatıldığı takdirde bilime karşı ilgilerini arttıracaktır. Öğrenci öğrendiği bilgiyi aklında ne kadar canlandırabilirse o kadar etkili anlayabilecek, ne kadar anladığını yansıtırsa bilgiyi hafızasına o kadar kalıcı yerleştirebilecektir. Bu nedenle bilimsel öyküler bilime karşı ilgi uyandırmada büyük önem arz etmektedir. (Gümüş, 2009).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin fen ve teknoloji dersinde merak ettikleri soruların branşlara göre dağılımının tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Literatüre bakıldığında, ortaokul öğrencilerinin fen ve teknoloji dersinde hangi branşa veya branşlara daha çok ilgi duydukları konusuyla ilgili çalışma olmadığı görülmüştür. Yapılan bu tespit çalışmasıyla, eğitimcilere fen ve teknoloji dersinde az ilgi duyulan branşlara ilginin artırılmasıyla ilgili fikir vermesi açısından önem arz etmektedir.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Araştırmanın amacına uygun olarak bir tarama çalışması yapılmıştır. Tarama çalışmaları, literatürde, bir konuyla ya da olayla ilgili olarak katılımcıların ilgi, beceri, yetenek, tutum gibi özelliklerinin belirlendiği ve göreceli olarak daha büyük örneklemlerle yürütülen çalışmalar olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2010: 231). Yapılan çalışmada da öğrencilerin fen ve teknoloji dersinde daha çok ve daha az ilgi duydukları branşın/branşların hangisi olduğunu ortaya çıkarılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu, Türkiye'deki devlet okullarından birinde öğrenim görmekte olan 110 ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin 21'i 5.sınıf, 32'si 6.sınıf 31'i 7.sınıf ve 26'sı 8.sınıf öğrencilerden oluşmaktadır.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2014 Cilt:3 Sayı:2 Makale No: 33 ISSN: 2146-9199

Veri Toplama Aracı

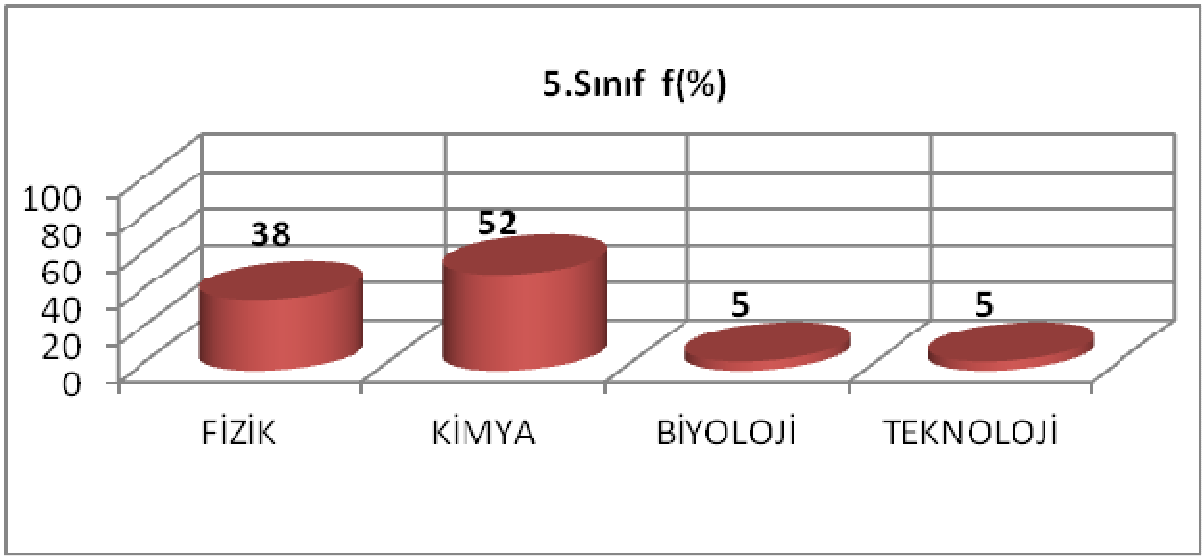
Veri toplamak için araştırmacılar tarafından katılımcıların fen ve teknoloji ile ilgili merak ettikleri konuları belirlemeye yönelik bir araç geliştirilmiştir. Öğrencilerin fen ve teknoloji dersi ile ilgili merak ettikleri konuyu yazmaları istenilen bir tane açık uçlu soru içeren veri toplama aracı geliştirilmiştir.

Veri Analizi

Veri toplama aracından elde edilen verilerin analizinde başlıca betimsel istatistik kullanılmıştır. (Yıldırım & Şimşek, 2008). Verilerin frekans ve yüzde dağılımları yapılarak nicelleştirme yoluna gidilmiştir.

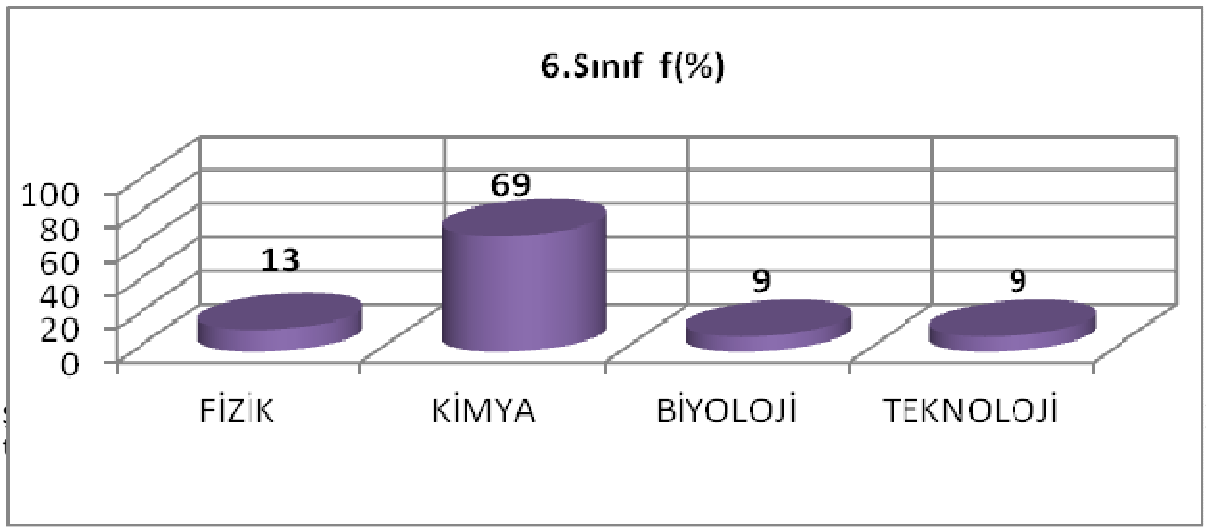
BULGULAR

Çalışmadan elde edilen sonuçlar aşağıda grafiksel olarak verilmektedir.

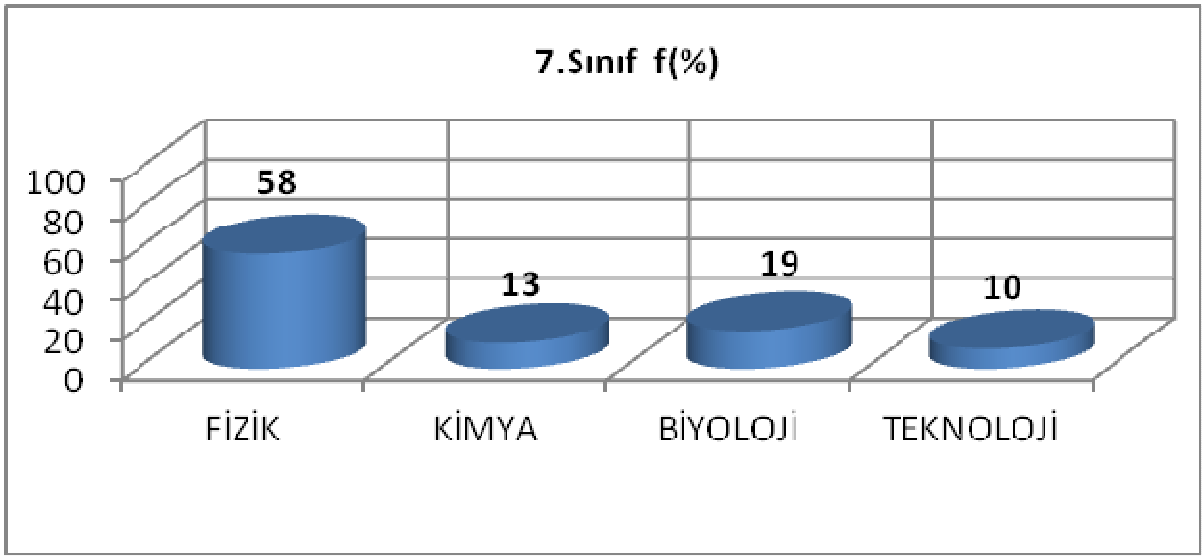


Şekil 1: 5. Sınıf Öğrencilerin Merak Ettiği Soruların Branşlara Göre Dağılımı

Şekil 1'e göre 5.sınıf öğrencilerinden 8'i (%38) fizik, 11'i (%52) kimya, 1'i (%5) biyoloji branşlarıyla ve 1'i (%5) teknolojiyle ilgili konuları daha çok merak etmektedir.

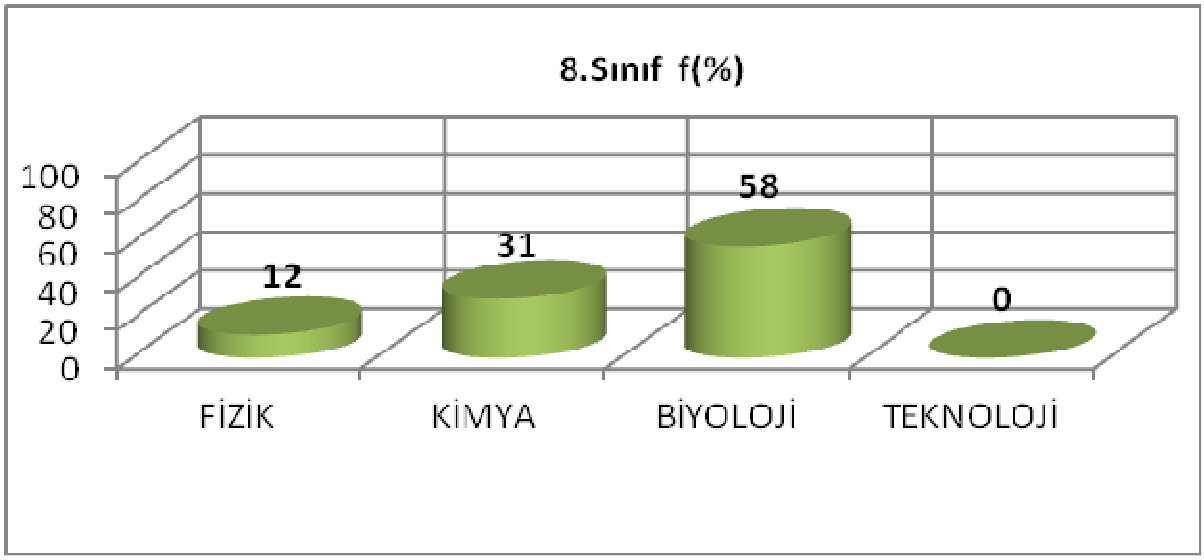


Şekil 2: 6. Sınıf Öğrencilerin Merak Ettiği Soruların Branşlara Göre Dağılımı



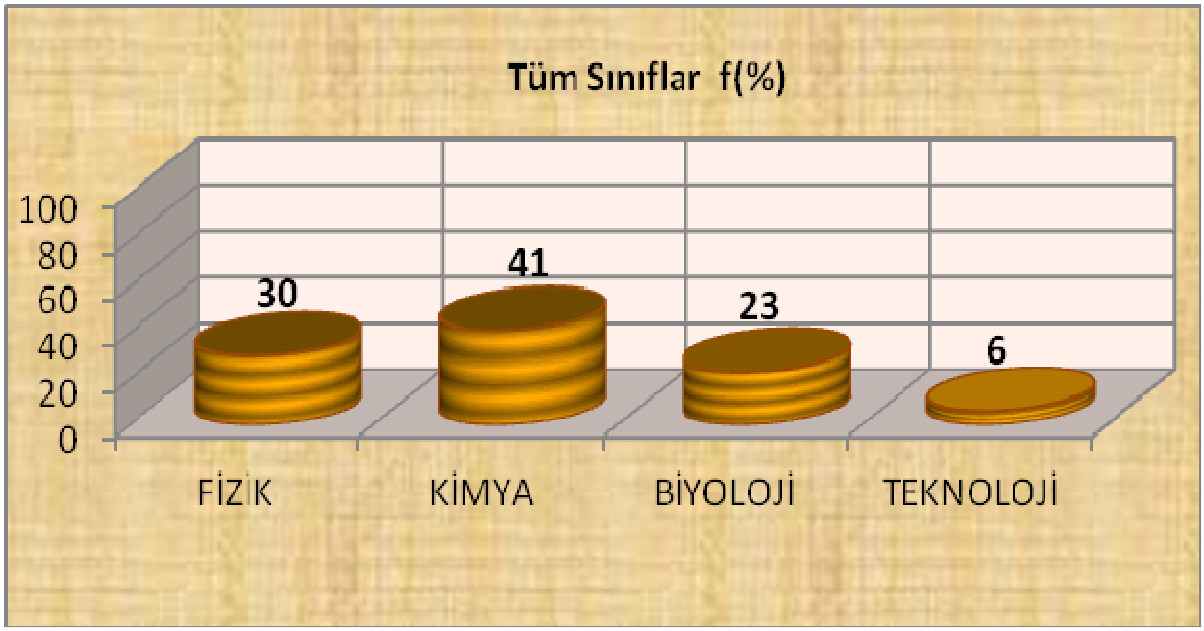
Şekil 3: 7. Sınıf Öğrencilerin Merak Ettiği Soruların Branşlara Göre Dağılımı

Şekil 3'e göre 7.sınıf öğrencilerinden 18'i (%58) fizik, 4'ü (%13) kimya, 6'sı (%19) biyoloji branşlarıyla ve 3'ü (%10) teknolojiyle ilgili konuları daha çok merak etmektedir.



Şekil 4: 8. Sınıf Öğrencilerin Merak Ettiği Soruların Branşlara Göre Dağılımı

Şekil 4'e göre 8.sınıf öğrencilerinden 3'ü (%12) fizik, 8'i (%31) kimya, 15'i (%58) biyoloji branşından olan konuları merak ederken teknolojiyle ilgili hiç merak olmadığı görülmüştür.



Şekil 5: Tüm Öğrencilerin Merak Ettiği Soruların Branşlara Göre Dağılımı

Şekil 5'e göre araştırmada öğrencilerinden elde edilen toplam puanların grafiği görülmektedir. Toplam öğrencilerden 33'ü (% 30) fizik, 45'i (%41) kimya, 25'i (23) biyoloji branşlarından, 7'si ise (%6) teknoloji ile ilgili konuları daha çok merak etmektedir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırma sonuçlarına göre; hem 5. sınıflar hem de 6.sınıflar için en yüksek frekans kimya konularıyla ilgili cevaplarda görülüyor. 1.dönem öğretim programına bakıldığında en çok biyoloji konuları işlenmesine rağmen en son işlenen ünite kimya ünitesidir. Buradan öğrencilerin verdiği cevapların çoğunun en son işlenen üniteden geldiği sonucu çıkarılabilir. Ayrıca 2.yüksek yüzde frekansı Fizik ünitesinden gelen sorular oluşturmaktadır. Bunun sebebi de, en sondan bir önce işlenen ünitenin Fizik konularından oluşması olabilir.

7.sınıflar için en yüksek frekans fizik konularıyla ilgili cevaplarda görülüyor. 1.dönem öğretim programına bakıldığında en çok fizik konuları işlendiği ve son iki ünitenin Fizik ünitesi olduğu görülüyor. Buradan öğrencilerin verdiği cevapların çoğunun son işlenen ve en kapsamlı ünite olan Fizik Ünitesinden geldiği sonucu çıkarılabilir. Ayrıca 2.yüksek yüzde frekansı Biyoloji ünitesinden gelen sorular oluşturmaktadır. Bunun sebebi de, en sondan bir önce işlenen ünitenin Biyoloji konularından oluşması olabilir.

8.sınıflar için en yüksek frekans Biyoloji konularıyla ilgili cevaplarda görülüyor. 1.dönem öğretim programına bakıldığında en çok Biyoloji konuları işlendiği ve çevrelerinde ilgilendikleri hayvanlar ile ilgili ve ergenliğe bağlı olarak vücudumuzda meydana gelen değişimlerin ağırlıklı merak edilen konular olduğu görülüyor. Buradan öğrencilerin verdiği cevapların çoğunun günlük yaşamlarında yaşadıkları olaylardan olduğu sonucu çıkarılabilir. Ayrıca 2.yüksek yüzde frekansı Kimya ünitesinden gelen sorular oluşturmaktadır. Bunun sebebi de, en son işlenen ünitenin Kimya konularından oluşması olabilir. Ayrıca 8.sınıflarda Teknoloji ile ilgili hiç soru sorulmamış olması dikkat çekicidir. Bunun sebepleri, çocukların 8.sınıfta sadece öğretim programıyla ilgilenmelerinden (sınavda sadece kitaptan sorulduğu için, kitap da teknoloji açısından yeterli olduğu söylenemez), teknolojiye ayrıca vakit ayırmadıklarından ve dolayısıyla ilgi duymamalarından kaynaklanıyor olabilir.

Genel olarak öğrencilerin en çok kimya konularını sonra fizik konularını ve biyoloji konularını merak ettikleri görülmüştür. Kimyanın ön plana çıkması 5. ve 6. sınıflarda ağırlıklı olarak merak edilmiş olmasındandır. 5. ve 6.sınıfta yaş olarak somut işlemler döneminde oldukları göz önüne alındığında verilen cevapların bu dönemle

örtüştüğü görülmüştür. Çünkü daha çok madde ile ilgili sorular mevcuttur. (Örneğin; ''Maddeler neden hal değiştirir?'').

Bu çalışmada, öğrenci cevaplarından elde ettiğimiz sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda; öğrencilerin az ilgi duydukları branşlara ilginin artırılması ve bu ilgilerin oluşmasında hangi faktörlerin etkili oldukları konusunda fen ve teknoloji öğretmenlerine;

- ✓ bilgilendirme toplantıları yapılabilir.
- ✓ bir branşa ait üniteyi işlerken başka fen branşı ile ilişkilendirilebilir.
- ✓ bilimsel öyküleri kullanmaları tavsiye edilebilir (Milne, 1998).
- ✓ güncel olayları kitap, dergi, TV, internet gibi kaynaklardan takip etmeleri ve bu güncel bilgileri ders işlerken kullanmaları önerilebilir.
- ✓ görsel materyalleri kullanmaları önerilebilir.

Ayrıca öğretim programı incelendiğinde, ders kitabında bir konu ele alınırken, işleniş sırasında ''nasıl?'' sorusuna cevap verilirken, ''neden?'' sorusuna değinilmemektedir. Öğrenci cevapları da bu durum ile örtüşmektedir. Buradan, ''neden?'' sorusunun cevabını öğrenciler bulamamakta ve akıllarında soru işareti olarak kaldığı görülmektedir. Bu problemin giderilebilmesi için sınıf seviyelerine uygun olarak öğretmenlerin konuları işlerken nedenleriyle açıklama yapmaları önerilebilir.

Bunun yanında öğrencilere işlenecek konulara ilişkin araştırma ödevleri verilerek merak uyandırılabilir.

Not: Bu çalışma 24-26 Nisan 2014 tarihlerinde Antalya'da 21 Ülkenin katılımıyla düzenlenen 5th International Conference on New Trends in Education and Their Implications – ICONTE' de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Ayas, A. ve Özmen, H. (1998). Asit-Baz Kavramlarını Güncel Olaylarla Bütünleştirilme Seviyesi: Bir Örnek Olay Çalışması. III. Ulusal Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon.

Andrée, M. (2003). Everyday-Life in the Science Classroom: A Study on Ways of Using and Referring to Everyday-Life. Paper presented at the ESERA Conference. Noordwijkerhout, The Netherlands.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (6th edition). Ankara: Pegem Akademi.

Gümüş, B.Ş. (2009). Bilimsel Öykülerle Fen Ve Teknoloji Eğitiminin Öğrencilerin Fen Tutumlarına Ve Bilim İnsanı İmajlarına Etkisi, Yüksek Lisans Tezi. İlköğretim Anabilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kaptan, F. ve Kuşakcı, F. (2002). Fen öğretiminde beyin fırtınası tekniğinin öğrenci yaratıcılığına etkisi. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiriler Kitabı* (s. 197-202). ODTÜ : Ankara.

Martin, D. J. (1997). Science Education Today, Elementary Science Methods: A Constructivist Approach. Delmar Pres: USA.

Milne, C. (1998). Philosophically Correct Science Stories? Examining The Implications of Heroic Science Stories For School Science. Journal of Research In Science Teaching, 35(2), 175-187

Smith, M. U., & Siegel, H. (2004). *Knowing, believing, and understanding: What goals for science education?* Science & Education, 13:553-582.

Yıldırım, C. (2003). Bilim Tarihi, Remzi Kitabevi, Ankara.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6th edition). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2014 Cilt:3 Sayı:2 Makale No: 34 ISSN: 2146-9199

ZİHİNSEL YETERSİZLİĞİ OLAN BİREYLERE İŞ-MESLEK EĞİTİMİ VEREN KURUMLARA İLİŞKİN VERİLERİN GÖZDEN GEÇİRİLMESİ

Öğr.Gör.Tuna Şahsuvaroğlu
Marmara Üniversitesi
İstanbul
tsahsuvaroglu@marmara.edu.tr

Özet

Ülkemizin ve toplumların kalkınmasının en önemli kaynaklarından biri de insan gücüdür. Toplumların refah düzeyi bir bakıma doğal kaynaklar ve insan gücü ile bunlardan yararlanılma durumu ile ilgilidir. Mesleki ve teknik eğitim insan gücü yetiştirme aracı olarak bu sürece katkıda bulunmaktadır. Günümüzde zihinsel yetersizliğe sahip olan bireylere iş ve meslek kazandırmak, onları ekonomik açıdan bağımsız hale getirmek özel eğitim alanının önemli amaçlarından biri sayılmaktadır. Bu amaçla ülkemiz koşullarına bakıldığında zihinsel yetersizliğe sahip bireylere iş ve meslek kazandırmaya yönelik eğitim veren kurumların Türkiye'deki niceliklerinin ve bu veriler ışığında niteliklerinin gözden geçirilmesi bu araştırmanın amacını oluşturmuştur. Bu amaç doğrultusunda tarama yöntemi ile desenlenen araştırmada MEB, SHÇEK, DİE ve diğer kurumların elektronik veri tabanları ve yayınlarından yararlanılmıştır. Bu bilgilerin ışığında, engellilere iş ve meslek kazandırmaya yönelik eğitim veren kurumlara ilişkin alan yazında ki bilgi ve veriler değerlendirilerek uygulama ve ileri araştırmalar bağlamında tartışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Zihinsel yetersizliği olan bireyler, iş-meslek eğitimi.

A REVIEW OF THE INSTITUTIONS PROVIDING EMPLOYMENT AND VOCATIONAL EDUCATION TO INDIVIDUALS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Abstract

One of the sources for the development of our country and the societies is the manpower. The prosperity of societies depends on the natural sources and the manpower and the way these sources are utilized. Vocational and technical education contributes to this process as a means of raising the labor force. Providing intellectual disabled individuals with employment and vocational opportunities and helping them to become economically independent are regarded as one of the major aims of the special education in today's world. Thus, the objective of this study is to review the number of institutions providing employment and vocational education to individuals with intellectual abilities and to investigate the qualities of these institutions. In line with the objective of the study, the data was collected from MEB, SHÇEK, DİE and other electronic databases. In light of the obtained information and the literature review relevant to the institutions providing employment and vocational education to individuals with intellectual abilities, the implications and suggestions for further research are discussed.

Key Words: Individuals with intellectual disabilities, employment-vocational education.

GİRİŞ

Demokrasinin temel ilkelerinden biri eşitliktir. Herkes için eşitlik ilkesi ile hareket eden Birleşmiş Milletler, 1948 yılında Türkiye'nin de dâhil olduğu taraf devletlerin imzası ile İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'ni yayımlayarak eğitimde fırsat eşitliğine hak temelli bir yaklaşım getirmiştir. Engelliliği farklılık olarak dile getiren bu beyannamede, eğitim sistemlerinin insanlığın gelişimine, temel özgürlüklere ve insan haklarına saygının güçlendirilmesine odaklanması gerektiği vurgulanmıştır. Bir diğer deyişle eğitim, ayrımcılığın önlenmesi, insan

potansiyelinin, onur ve değer duygusunun tam gelişimi ve farklılıklara saygının aracı olarak görülmektedir. Bu bakış açısıyla insan haklarının öncelikle okullarda ve eğitim kurumlarında yaygınlaştırılmasının gerekliliği vurgulanmış, böylelikle eğitimin, ayrımcılığın ortadan kaldırılmasındaki temel rol ve görevine dikkat çekilmiştir (Şahsuvaroğlu, Güneş, Aktaş, Konuk, 2013). Bu doğrultuda günümüzde daha çok farkında olunmaya başlanan insan hakları ve yaşam kalitesi kavramları bize, zihinsel yetersizliğe sahip bireylerin de diğer bireyler gibi daha sosyal ve daha iyi koşullarda yaşaması gerektiğini göstermektedir (Kavaklı, Özkara, 2012). Engelliler içerisinde belki de en fazla desteğe ihtiyaç duyan bireyler zihinsel yetersizliği olan bireylerdir. Zihinsel yetersizliği olan bireylerin, bağımsız ve üretken bireyler olarak yaşamlarını sürdürmeleri ve topluma uyum sağlamaları için hayatın her döneminde eğitim gereksinimleri vardır (Akmanoğlu, 2002; Yücesoy, 2002).

Zihinsel yetersizliği olan bireylerin, eğitimlerinde başkalarına bağımlı olmadan yaşamaları, kendi kendine yeterli duruma gelmeleri ve toplumla bütünleşmeleri amaçlanmaktadır (Cavkaytar, 2000). Bu doğrultudan hareketle zihinsel yetersizliği olan bireylere sunulan özel eğitim hizmetlerinin temel amacı, toplum içerisinde başkalarına bağımlı olmadan yaşamlarını devam ettirebilmeleri için gerekli bağımsız yaşam becerilerini kazandırmaktır (Baran ve Cavkaytar 2007). Zihinsel yetersizliği olan bireylerin gerek yaşadığı andaki, gerekse gelecekteki yaşantılarını sürdürmede, bağımsız yaşam becerileri kapsamında yer alan "meslek öncesi ve meslek becerileri"nin kazandırılması, bağımsız ve üretken bireyler olarak yaşama tam katılımları açısından önem taşımaktadır. İş ve meslek becerilerinin kazandırılması, bireylere iş olanakları sağlama, para kazanmalarını sağlama, işbirliği içinde çalışmayı öğrenme ve sosyal ilişkileri geliştirme gibi fırsatlar sunmaktadır. Ayrıca, kişinin kendine güven duymasını ve kendini topluma yararlı bir birey olarak hissetmesini sağlamaktadır. Bu becerilerin edinimi, zihinsel yetersizliği olan bireylere yönelik toplum bilincinin ve onlara verilen değerin artmasına da katkıda bulunmaktadır (Maciag, Schuster, Collins ve Cooper, 2000). Bu bağlamda zihinsel yetersizliğe sahip olan bireylere iş ve meslek becerilerini kazandırmak, onları ekonomik açıdan bağımsız hale getirmek özel eğitim alanının önemli amaçlarından biri sayılmaktadır (Şahsuvaroğlu, 2003).

Engellilerin toplumsal yaşama tam katılımlarının sağlanmasına yonelik kamusal alanda iyileştirmelerin yapılması, onların çalışan, kazanan ve kendilerine yeten bireyler olmaları için desteklenmeleri toplumsal yaşamın bir gereğidir (Yıldırım, Dökmen, Mamatoğlu 2011). Bu kapsamda zihinsel yetersizliği olan bireylere iş ve meslek eğitimi, işe yöneltme, yerleştirme ve izleme konularında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yürütülen hizmetler, 5378 sayılı Özürlüler Kanunu ve 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ve 2000 yılında yürürlüğe giren ve Temmuz 2012'de revizyondan geçerek yeniden yayınlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği esasları uyarınca düzenlenmekte ve uygulanmaktadır. Bu kapsamda Türkiye'de zihinsel yetersizliği olan bireylere sunulan mesleki eğitim hizmetleri MEB tarafından açılan iş okulları ve iş eğitim merkezlerinde sürdürülmektedir.

Hayat boyu öğrenme perspektifinden özel eğitim gereksinimi olan bireylerin eğitim hakkı incelendiğinde birçok mevzuat belgesinde yaygın ve mesleki eğitime erişimin de güvence altına alındığı görülmektedir. Mesleki Eğitim Kanunu'nda Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) özel eğitim gereksinimi olan bireylere yönelik iş hayatında geçerliliği olan özel meslek kursları düzenleme yükümlülüğü getirilmiştir. Özürlüler ve Bazı Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun'da da "Özürlülerin yeteneklerine göre mesleğini seçme ve bu alanda eğitim alma hakkı kısıtlanamaz" ibaresi yer almıştır. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun, Sosyal Hizmetler Kanunu, Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, son olarak Milli Eğitim Bakanlığı Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği özel eğitim gereksinimli bireylerin mesleki eğitim ve mesleki rehabilitasyonlarının sağlanmasına ilişkin hükümler içermektedir.

Bu girişimlerden belki de en önemlisi, 2011 yılında başlatılan "Özel Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi"dir. Mart 2011'de başlayan ve 2013 Eylül ayında sona eren proje ile özel eğitim hizmetleri kapsamında bütünleştirme yoluyla eğitim hizmetlerini iyileştirmek suretiyle, dezavantajlı gruplar dâhil, özel eğitim gereksinimi olan bireylerin topluma katılımına katkıda bulunulması ve özel gereksinimli bireylerin tanılanmasında yeni psikolojik ölçme ve değerlendirme araçlarının uyarlanması çalışmaları yapılmıştır. Projenin dört farklı bileşeni bulunmaktadır ve bu bileşenlerle bağlantılı bir şekilde proje faaliyetleri yürütülmektedir. Bu bileşenlerden biri de engelli bireylerin iş ve mesleki eğitimlerinin kalitesini iyileştirmektir.

2012 Mart ayında değiştirilen ve kamuoyunda 4+4+4 düzenlemesi olarak geçen İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun'da özel eğitim gereksinimli bireylerin eğitimlerine ilişkin bir madde yer almamaktadır. Bu kanun değişikliğinden sonra Temmuz 2012'de Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği güncellenmiştir. Bu Yönetmelik'te uygulamalara etki eden değişiklikler çok azdır. Yönetmelik'te kademeler, okula başlama yaşı ve ortaöğretimin zorunlu olmasından kaynaklanan terminolojik değişiklikler yapılmıştır. İlköğretim ve ortaöğretim seviyesindeki kurum tiplerinin isimleri değiştirilmiş ve özel eğitim iş uygulama merkezleri ile özel eğitim mesleki eğitim merkezlerine kayıt yaşı 21'den 23'e yükseltilmiştir (Şahsuvaroğlu, Güneş, Aktaş, Konuk, 2013).

İş okulları, ilköğretimlerini tamamlayan, genel ve mesleki ortaöğretim programlarına devam edemeyecek durumda olan ve 23 yaşından gün almamış özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin temel yaşam becerilerini geliştirmeyi, topluma uyumlarını sağlamayı, iş ve mesleğe yönelik bilgi ve beceriler kazandırmayı amaçlayan okullardır. İş eğitim merkezleri ise, zorunlu öğrenim çağı dışında kalan ve genel eğitim programlarından yararlanamayacak durumdaki özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin; temel yaşam becerilerini geliştirmeyi, topluma uyumlarını sağlamayı ve iş ve mesleğe yönelik beceriler kazandırmayı amaçlayan farklı konu ve sürelerde düzenlenen meslek kurslarını, resmi ve özel yaygın eğitim kurumlarını kapsamaktadır (Özbey, Diken 2010).

12 yıllık zorunlu eğitim düzenlemesinin ardından "ilköğretimlerini tamamlayan, genel ve mesleki ortaöğretim programlarına devam edemeyecek durumda olan ve 23 yaşından gün almamış özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin temel yaşam becerilerini geliştirmek, topluma uyumlarını sağlamak, iş ve mesleğe yönelik bilgi ve beceriler kazandırmak amacıyla resmî ve özel, özel eğitim mesleki eğitim merkezi (okulu) açılacağı" Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde belirtilmiştir. Özel eğitim mesleki eğitim merkezini (okulunu) tamamlayan bireylere öğrenim belgesi verilir ancak bu belge yükseköğretime devam etme hakkı sağlamaz; bireylerin herhangi bir işte istihdam edilmesi durumunda ortaöğretim kurumlarından mezun olanlara tanınan özlük haklarından yararlanmalarını sağlar (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2012).

Bu kapsamdan hareketle ülkemiz koşullarına bakıldığında zihinsel yetersizliğe sahip bireylere iş ve meslek kazandırmaya yönelik eğitim veren kurumların Türkiye'deki niceliklerinin ve bu veriler ışığında niteliklerinin gözden geçirilmesi bu araştırmanın amacını oluşturmuştur (Şahsuvaroğlu, 2003).

YÖNTEM

Bu araştırmada, Türkiye'de ilgili konuda yapılan lisansüstü tez çalışmalarına ulaşmak için öncelikle Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK)'ün Ulusal Tez Merkezinde tarama yapılmış, Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Daire Başkanlığı'nın, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Özürlü ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün, Türkiye İstatistik Kurumu (TUİK), Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) ve Türkiye İş Kurumu'nun (İŞKUR) elektronik veri tabanları ve bu kurumlar tarafından hazırlanan yayınlar ve raporlar incelenmiştir. Ayrıca Türkiye'de iş ve meslek becerilerinin öğretimi, iş ve meslek becerilerinin öğretimini içeren makalelere ulaşmak için de Türkiye Kaynaklı Özel Eğitimde Makale Bibliyografyası (Diken, Bozkurt ve Güldenoğlu, 2009) adlı kitaptan da yararlanılmıştır. Ayrıca zihinsel yetersizliği olan bireylerin iş ve meslek eğitim'inde kaynaştırma uygulamaları ile ilgili çalışmalara ulaşabilmek için de Kaynaştırma İle İlgili Yüksek Lisans-Doktora Tezler Bibliyografyası ve Kaynaştırma Alanında Yapılan Çalışmalar İndeksi 1989-2010 adlı kitaptan da yararlanılmıştır (Şahsuvaroğlu, Balat ve Açar, 2011).

Araştırma tarama modelindedir. Genel tarama modeli, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2002). Tarama modelleri genel olarak var olan durumu ya da gerçekliği olduğu gibi araştırıp açıklamayı hedeflemektedir. Tarama modeli; nesneye, olguya, olaya, bireye vb. ilişkin günümüzdeki ya da geçmişteki verilerin tamamının gözden geçirilmesi mantığına dayanmaktadır. Tarama modelindeki araştırmalar incelenen durumu olduğu haliyle betimlemeye çalışır (Şimşek, 2012).

BULGULAR

Yapılan alan yazın taramasında Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Daire Başkanlığı'nın, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Özürlü ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün, Türkiye İstatistik Kurumu (TUİK), Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) ve Türkiye İş Kurumu'nun (İŞKUR) elektronik veri tabanları ve bu kurumlar tarafından hazırlanan yayınlar ve raporlara ulaşılmış, ayrıca konu ile ilgili olabilecek yurtiçi ve yurt dışı yayınlardan da yararlanılmıştır. Kaynak taraması ile elde edilen veriler arasında aşağıda tablolaştırılan bilgileri yorumlamak zihinsel yetersizliği olan bireylere iş-meslek eğitimi veren kurumlara ilişkin bizlere oldukça çarpıcı sonuçlar göstermiştir. Bu çarpıcı sonuçlardan ilki 2010 yılında yayınlanan T.C. Aile Ve Sosyal Politikalar Bakanlığı ve Türkiye İstatistik Kurumu (TUİK) ortaklığı ile gerçekleştirilen Özürlülerin Sorun ve Beklentileri adlı araştırmadandır.

Tablo 1: Zihinsel Yetersizliğe Sahip Bireylerin Eğitim Aldığı Okul ve Öğrenci Sayıları

	Okul Sayısı	**Öğrenci Sayısı**
Özel Eğitim İş Uygulama Merkezi	172	2583
Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezi (Zihin Engelliler III. Kademe)	103	6096
Toplam	**275**	**8679**

*Milli Eğitim Bakanlığı 2012-13 Öğretim Yılı İstatistikleri

Yukarıdaki tablo incelendiğinde zihinsel yetersizliği olan bireylere iş ve meslek eğitimi veren kurum sayısı 275 iken bu kurumlarda yararlanan öğrenci sayısı ise 8679'dur. Ancak bir başka çalışmaya bakıldığında, DİE tarafından gerçekleştirilen Türkiye Özürlüler Çalışması verilerine göre Türkiye genelinde 331,243 zihinsel engelli kişi olup, bunların 214.205'i eğitim çağı olan 29 yaş ve altında (% 65), 59.679 kişi ise eğitim ve yakın bakım çağı olan 9 yaş altındadır. MEB özel eğitim kurumları, mesleki eğitim merkezleri, özel alt sınıflar, kaynaştırma eğitimi veren sınıflar dâhil toplam 41.499 zihinsel engelli eğitim almaktadır. SHÇEK resmi kuruluşlarında 3.960 zihinsel engelli bakım ve barınma hizmeti alırken, özel rehabilitasyon merkezlerinde yaklaşık 40,000 kişi eğitim almakta olup, SHÇEK çatısı altında toplam 44.000 zihinsel engelli hizmet almaktadır. Bütün bu sayılar bir araya getirildiğinde ülkemizde kurumsal olarak eğitim ve/veya bakım hizmeti alan zihinsel engelli kişi sayısı yaklaşık 87.000 kişidir (Metintaş, 2013).

Tablo 2: Zihinsel Engelli Bireylerin Çalışma Durumu, 2010

	(%)
Çalışanlar	**5,8**
Ücretli Maaşlı Yevmiyeli	67,7
İşveren Kendi Hesabına	13,4
Ücretsiz Aile İşçisi	18,9
SGK [1]'ya Kayıtlılık Durumu	**100,0**
Kayıtlı	47,4
Kayıtlı Olmayan	52,6
Çalışmayan	**94,2**
İş Arayan	2,6
Diğer	97,4
Çalışmama veya İş Aramama Nedeni [2]	
Çalışamayacak Durumda Ağır Zihinsel Engelli	67,9
Emekli-Öğrenci-Ev İşleri Meşgul-Yaşlı	10,8
Engeli Nedeni İle Kendisine İş Verilmeyeceğini Düşünüyor	21,6
Ailesi Çalışmasına İzin Vermiyor	5,3
Diğer	9,7

*Türkiye İstatistik Kurumu Özürlülerin Sorunları ve Beklentileri Araştırması, 2010

[1]SGK: Sosyal Güvenlik Kurumu

[2] Bir kişi birden fazla seçenek işaretleyebildiği için, sütun toplamları 100'ü vermemektedir.

[3] Araştırma 280.014 engelli kişiyi kapsamaktadır.

Yukarıda ki tablodan da görüldüğü gibi 280.014 kişi içerisinde % 94,2 gibi çok büyük bir yüzde ile çalışmayan zihinsel yetersizliği olan nüfus vardır. Bu kişilerin içerisinde SGK'ya kayıtlılık durumuna baktığımızda da kayıtlı olmayan %52,6'lık bir nüfustan söz etmemiz yanlış olmaz. Çalışamayacak durumda olan ağır zihinsel yetersizliği olan bireylerin yüzdesi de % 67,9'dur.

Tablo 3: Kamu Kurumlarında Engelli Kurumlarında Çalışan Zihinsel Engelli Memurların Cinsiyete Göre Dağılımları, 2013

		(%)
Çalışan Zihinsel Engelli		
Kadın	218	15,68
Erkek	1172	84,31

* T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü Araştırma Geliştirme ve Proje Dairesi Başkanlığı, *Engelli bireylere ilişkin istatistikî bilgiler*, (2014), Ankara, Mart 2014

Yorumlanması ve üstünde düşünülmesi gereken bir başka istatistikî bilgi de, T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü'ne bağlı olarak çalışan Araştırma Geliştirme ve Proje Dairesi Başkanlığının hazırladığı Engelli Bireylere İlişkin İstatistikî Bilgiler, 2014 adlı yayından karşımıza çıkmaktadır. Tablodan da görüldüğü gibi toplam 1390 kişi üzerinden alınan verilere göre zihinsel yetersizliğe sahip bireylerin genel nüfus içerisinde çalışma ve istihdam edilme durumları % 15,68 gibi bir rakama sahiptir. Engellilerin eğitimine ilişkin veriler cinsiyet temelinde incelendiğinde zihinsel yetersizliği olan kadınların eğitime erişim açısından daha dezavantajlı durumda oldukları söylenebilir (Şahsuvaroğlu, Güneş, Aktaş, Konuk, 2013). MEB 2011-2012 istatistiklerine göre örgün ve yaygın eğitimde toplam 146.125 erkek öğrenci özel eğitim kurumlarına kayıtlı iken, kız öğrencilerin sayısı erkeklere göre yaklaşık % 40 daha azdır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada, Türkiye'de ilgili konuda yapılan lisansüstü tez çalışmalarına ulaşmak için öncelikle Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK)'ün Ulusal Tez Merkezinde tarama yapılmış, Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Daire Başkanlığı'nın, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Özürlü ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün, Türkiye İstatistik Kurumu (TUİK), Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) ve Türkiye İş Kurumu'nun (İŞKUR) elektronik veri tabanları ve bu kurumlar tarafından hazırlanan yayınlar ve raporlar incelenmiştir. Ayrıca Türkiye'de iş ve meslek becerilerinin öğretimi, iş ve meslek becerilerinin öğretimini içeren makalelere ulaşmak için de Türkiye Kaynaklı Özel Eğitimde Makale Bibliyografyası (Diken, Bozkurt ve Güldenoğlu, 2009) adlı kitaptan da yararlanılmıştır. Ayrıca zihinsel yetersizliği olan bireylerin iş ve meslek eğitim'inde kaynaştırma uygulamaları ile ilgili çalışmalara ulaşabilmek için de **Kaynaştırma İle İlgili Yüksek Lisans-Doktora Tezler** Bibliyografyası **ve Kaynaştırma Alanında Yapılan Çalışmalar İndeksi 1989-2010** adlı kitaptan da yararlanılmıştır (Şahsuvaroğlu, Balat ve Açar, 2011).

Elde edilen veriler ve yapılan araştırmalar incelendiğinde zihinsel yetersizliğe sahip bireylere iş ve meslek eğitimi veren kurumların sayısı oldukça yetersizdir. Dolayısıyla bu kurumlardan iş ve meslek eğitimi alan öğrencilerin sayısı da oldukça azdır. Bununla birlikte sağlıklı istatistiksel verilere ulaşılamaması, ulaşılan veriler arasındaki tutarsızlıklar vb. başlıklarda iş ve meslek eğitimine ihtiyacı olan zihinsel yetersizliği olan bireylerin eğitime erişimlerinde sorunlar ve yetersizlikler olduğunu söylemek de mümkündür.

Türkiye'de özel eğitim gereksinimi olan bireylere yönelik mesleki eğitim ve hayat boyu öğrenme hizmetleri yetersizdir. Özel eğitim gereksinimi olan bireylere ve onların ailelerine yönelik meslek seçimi konusunda nitelikli rehberlik hizmetlerinin sunulması oldukça önemlidir. Rehberlik hizmeti sunulurken öğrencilerin engellerinin değil potansiyellerinin göz önüne alınması son derece önemlidir. Mesleki eğitim ve hayat boyu öğrenme ile ilgili İŞKUR, MEB ve Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı gibi kurumlar arası işbirliği ve koordinasyon sağlanması önemlidir (Şahsuvaroğlu, Güneş, Aktaş, Konuk, 2013).

Sağlıklı bireylere ve diğer engel türlerine göre daha zorlu yaşam koşullarına sahip olan zihinsel yetersizliği olan bireylerin, hem sosyal hem ruhsal hem de iş ve meslek becerilerini geliştirmeleri açısından desteklenmesi çağdaş ülkelerin görevlerinden biridir. Zihinsel yetersizliğe sahip bireylerin yaşadığı sorunlar yalnızca kendilerine

ait değil, ailelerinin, çevrenin, toplumun kısacası tüm insanlarımızın ortak sorunlarıdır. Her insan gibi zihinsel yetersizliği olan bireylerin de hayatın her alanında kimseye muhtaç olmadan hayatlarını sürdürmesi, uluslararası sözleşmelerde ve Anayasamızda belirtildiği gibi temelde insan hakları konusudur.

Nüfusumuzun önemli bir oranını oluşturan engelli vatandaşlarımızın ve bu nüfus içerisinde yer alan zihinsel yetersizliği olan bireylerin yaşadığı sorunlara çözüm bulmak, kendine yeten ve üretken bireyler olarak hayatlarını sürdürmelerini sağlamak konusunda zihinsel yetersizliği olan bireylere iş ve meslek eğitimi verecek kurum sayılarını arttırmak, bu kurumlarda iş ve meslek eğitimi veren öğretmenlerin hem niceliklerini hem de niteliklerini geliştirmek, sosyal hizmet politikalarını toplumun her kesiminin beklentilerini karşılamak üzere ve dünyadaki gelişmelere uygun olarak insan"ı ve insan hakları"nı temel alan bir anlayışla sürdürmek ve hak temelli sosyal devlet politikaları oluşturmamızda yarar vardır.

Not: Bu çalışma 24-26 Nisan 2014 tarihlerinde Antalya'da 21 Ülkenin katılımıyla düzenlenen 5th International Conference on New Trends in Education and Their Implications – ICONTE' de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Akmanoğlu, N. (2002). *Otistik bireylere adı söylenen rakamı seçme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Cavkaytar, A. (2000). Zihinsel yetersizliği olanların eğitim amaçları. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(1).

Diken, İ.H. & Bozkurt, F. & Güldenoğlu, B. (2009) *Türkiye kaynaklı özel eğitimde makale bibliyografyası (1990-2009).* Ankara: Maya Akademi.

Karasar, N. (2002) *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kavaklı, U. & Özkara, E. (2012). *Kişisel, sosyal ve iş hayatında özürlü bireylere tanınan haklar ve özürlü olguların medikolegal değerlendirmesi.* Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi Cilt 26, Sayı 1, (Nisan) 2012, 65 – 74

Maciag, K. G. & Schuster, J. W. & Collins, B. C, & Cooper, J. T. (2000). *Training adults with moderate and severe mental retardation in a vocational skill using a simultaneous prompting* Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 35(3), 306-316.procedures.

Metintaş, M. (2013). *Türkiye'de zihinsel engelliliğin dağılımı.* 22.03.2014 tarihinde http://www.sometzihinsel.org/makaleler/158-tuerkyede-zhnsel-engellln-dailimi.html adresinden alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Daire Başkanlığı Yayınları (2013). ISBN 978-975-11-3744-9

Özbey, F. & Diken, İ. H. (2010). *Zihinsel yetersizliği olan bireylerin iş-meslek eğitimi ve istihdamlarına yönelik Türkiye'de yapılan araştırmaların gözden geçirilmesi.* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi 2010, *11*(2) 19-42.

Resmi Gazete. (21.07.2012) Sayı: 28360. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği.

Şahsuvaroğlu, N,T.& Güneş, H. & Aktaş, İ. & Konuk, Ö. (2013) *Engelsiz Türkiye için: yolun neresindeyiz? mevcut durum ve öneriler*, Sabancı Üniversitesi Yayınları, ISBN: 978-605-4348-46-6, İstanbul, Mart 2013.

Şahsuvaroğlu, N,T. (2003). *Eğitilebilir zihinsel engeli olan ilköğretim ll. kademe öğrencileri için geliştirilen mesleki farkındalık eğitiminin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Şahsuvaroğlu, N. T. & Balat, G. U. & Açar, K. (2011). ***Kaynaştırma ile ilgili yüksek lisans-doktora tezler bibliyografyası ve kaynaştırma alanında yapılan çalışmalar indeksi 1989-2010*** Eğiten Kitap, Ankara.

Türkiye İstatistik Kurumu Özürlülerin Sorunları ve Beklentileri Araştırması 2010, (2011) ISBN 978-975-19-5240-0 Yayın No:3636, Kasım 2011, Ankara.

T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü Araştırma Geliştirme ve Proje Dairesi Başkanlığı, *Engelli bireylere ilişkin istatistikî bilgiler*, (2014), Ankara, Mart 2014.

Şimşek, A. (2012). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. T.C. Anadolu Üniversitesi Yayını No: 2653 Açık Öğretim Fakültesi Yayını No: 1619

Yıldırım, F. & Dökmen, Z. & N. Mamatoğlu (2011) *"İşgücü piyasasının özürlüler açısından analizi"*, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Özürlü ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayınları, 2011 Kasım, Ankara.

Yücesoy, Ş. (2002). *Zihinsel özürlü öğrencilere fotokopi çekme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2014 Cilt:3 Sayı:2 Makale No: 35 ISSN: 2146-9199

TİCARET MESLEK LİSELERİNDE BİLGİSAYAR MESLEK DERSİ ALAN ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN BİLGİSAYAR KULLANIMLARININ ETİK AÇIDAN DEĞERLENDİRİLMESİ (BİR ARAŞTIRMA)

Doç.Dr. Zekai Öztürk
Gazi Üniversitesi
İİBF-Sağlık Kurumları İşletmeciliği Bölümü
Ankara
zozturk@gazi.edu.tr

Hatice Filiz
Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Ankara
Haticefiliz16@hotmail.com

Özet

Etik genel olarak bakıldığında ahlâkla, dinle, inançla, gelenek ve göreneklerle, kültürle ve bazen de kanun ve düzenlemelerle bağlantısı kurulmaya çalışılan karmaşık bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Aynı zamanda, ülkeler, toplumlar ve kültürler arasında farklılıklar göstermektedir. Bu durum, büyük ölçüde etiğin soyut bir kavram olması ve pek çok alanı kapsayan içeriğinden kaynaklanmaktadır. Etik değerlerde toplumlararası değişkenlikler görülmesine karşın hemen her toplumda dürüstlük, saygı gibi temel davranışlar etik; hırsızlık, hile, yalan gibi davranışlar ise etik olmayan davranışlar olarak kabul görmektedir (Obuz, 2009:11).

Bu araştırmanın amacı, ticaret meslek liselerinde bilgisayar meslek dersi alan ortaöğretim öğrencilerinin bilgisayar kullanımlarını etik açıdan değerlendirmektir. Araştırma, nitel desende oluşturulmuştur. Anket yöntemi kullanılmıştır. Anket ticaret meslek liselerinde bilgisayar dersi alan 55 öğrenciye uygulanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Etik, Mesleki Etik,Etik Olmayan Davranış.

AN ETHICAL EVALUATION ABOUT COMPUTER USING BEHAVIOR WITH HIGH SCHOOL STUDENTS WHO ATTEND COMPUTER CLASS IN TRADE VOCATIONAL HIGH SCHOOL (A RESEARCH)

Abstract

Ethics is a complicated notion which is tried to be connected with morality, religion, belief system, tradition, culture and sometimes law and order. Also, ethics may depend on countries, societies and cultures. This situation derive from ethics' abstract nature and its' wide extent. Altough ethics can vary from society to society, in most society some basic behavior like honesty and respect are accepted as ethical whilst theft, cheating, lie are accepted as unethical (Obuz, 2009: 11).

The aim of this study is evaluating trade vocational high school students' computer using behavior within the context of ethics. The research is conducted with qualitative design and data are collected with questionnaire method. The questionnaire is applied to 55 students who attend computer class in trade vocational high schools.

Key Words: Ethics, professional ethics, Unethical behavior.

GİRİŞ

Etik, etik ilkeler, meslek etiği, etik kodlar, meslek ahlakı, iş ahlakı, etik dışı davranışlar gibi kavramlar son yıllarda sıklıkla kullanılmaktadır. Bunun en önemli sebebi, insan eylemlerinin büyük bir kısmının etik değerlerle ilgili olmasıdır.

Tüm insan eylemleri etik değerler kapsamında değerlendirilmeyeceği gibi etik değerlerle ilgisi olmayan herhangi bir insan etkinliğinden söz etmek de bir hayli güçtür. Bu anlamda toplumsal yaşamın gün geçtikçe karmaşık bir hale gelmesi de etik kavramının sıklıkla kullanılmasında etkilidir. Çünkü hayat, insan ilişkileri, örgütsel yaşam, eğitim süreci daha karmaşık bir hale gelmiştir. Bu karmaşıklık bireyleri birçok etik ikilem ile karşı karşıya bırakmaktadır (Altınkurt ve Yılmaz, 2011:103).

Etik genel olarak bakıldığında ahlâkla, dinle, inançla, gelenek ve göreneklerle, kültürle ve bazen de kanun ve düzenlemelerle bağlantısı kurulmaya çalışılan karmaşık bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Aynı zamanda, ülkeler, toplumlar ve kültürler arasında farklılıklar göstermektedir. Bu durum, büyük ölçüde etiğin soyut bir kavram olması ve pek çok alanı kapsayan içeriğinden kaynaklanmaktadır. Etik değerlerde toplumlararası değişkenlikler görülmesine karşın hemen her toplumda dürüstlük, saygı gibi temel davranışlar etik; hırsızlık, hile, yalan gibi davranışlar ise etik olmayan davranışlar olarak kabul görmektedir (Obuz, 2009:11).

Etik sözcüğü eski Yunanca'dan gelmektedir. Bu sözcüğün günümüzdeki anlamı insan tutum ve davranışlarının iyi ya da kötü yönden değerlendirilmesidir. Etik, geçmiş ve bu güne ilişkin doğru ve yanlış ölçülerinin anlatımı, ahlak ise bir toplumun değerleri, normları ve ilkeleri ile ilgili davranış biçiminin bütünüdür (etikturkiye.com).

Yunanca "ethos" sözcüğünden gelen "etik" kavramı, insanların kurduğu bireysel ve toplumsal ilişkilerin temelini oluşturan değerleri, normları, kuralları, doğru- yanlış ya da iyi-kötü gibi ahlaki açıdan araştıran ölçüler bütünüdür (kmyo.duzce.edu.tr).

Etik; her şeyden önce istenilebilecek bir yaşamın araştırılması ve anlaşılmasıdır. Daha geniş bir bakış açısı ile bütün faaliyet ve amaçların yerli yerine konulması; neyin yapılıp ya da yapılmayacağının; neyin istenip ya da istenmeyeceğinin; neye sahip olunacağı ya da olunmayacağının bilinmesidir (Yıldırım, 2012: 179).

Etik, kişinin kendisine hisleri neyin doğru neyin yanlış olduğunu ifade eder (www.scu.edu).

Etik bir çalışma faaliyetinde bulunan insanların ahlak ilkelerini, davranış biçimlerini, görevlerini ve zorunluluklarını belirleyen kurallar zinciri olarak tanımlanabilir. Aristo, etiği insanın günlük hayatında yararlı olacak davranışların keşfi olarak tanımlamıştır (Obuz, 2009: 2).

Günümüzde sürekli gelişen bilişim teknolojilerinin en temel ürünlerinden biri olan bilgisayar teknolojileri sağladığı çeşitli fırsatlarla bireylerin teknolojik olanaklardan daha fazla yararlanmasını sağlamıştır. Bilgisayar teknolojilerindeki hızlı gelişmeler sonucunda dev bilgisayarlar küçülüp ucuzlamış, kitlesel ve sınırlı kullanıma açık olan bilgisayarların yerini sınırsız kullanım olanağı sunan kişisel bilgisayarlar almıştır. Bilgisayarlar sağladıkları kolaylıklarla günlük yaşamın her alanında yaşamın vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir.

Öte yandan bilgi ve iletişim teknolojilerinin yaygın kullanımı bir takım istenmeyen davranış biçimlerinin de ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bilgisayarların gelişmesi ve yaygınlaşmasıyla birlikte etik kavramı yeni boyutlar kazanmıştır. Bilgisayar ve İnternetin kullanımında uyulması gereken davranış kuralları net ahlakı (Netiquette) kapsamında belirlenmeye çalışılmıştır (Çelen, 2012: 16).

Günümüz öğrencileri tarafından yoğun şekilde kullanılan iletişim teknolojilerinin hızla gelişmesiyle birlikte farklı yöntem ve araçların kullanılması zamanla bireylerin iletişim tarzlarını değiştirmiştir. Erken yaşlardan itibaren bireyselleşerek çevresindeki insanlara ilgisiz kalan bireyler iletişim problemleri yaşamaya başlamaktadırlar. Çünkü cep telefonu, bilgisayar veya İnternet gibi teknolojilerin sunduğu kolaylıkların cazibesine kapılarak kendi çıkarlarını ön planda tutan, başkalarının haklarına saygı göstermeyen, çevresini ve diğer bireyleri daha az

önemseyen, bu yaklaşımın farkında olmayan ve bunun da ötesinde bu davranışları etik bulan bir toplum oluşmaktadır (Çelen, 2012: 1). Örneğin bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımında etik olmayan davranışlardan biri olan yazılımları lisanssız kullanma ve başkalarıyla paylaşmayla ilgili durumlarda etik ikilemde kalan öğrenciler; bu davranışın arkadaşlar arası yardımlaşma ve paylaşım amaçlı olduğunu düşünüp yazılım sahibinin haklarını göz ardı edebilirler (Çelen, 2012: 2).

Günümüzde bilgisayar her alanda kullanılmaktadır. Kişilere ilişkin bilgilerin bilgisayar ortamında tutulması günümüzün bir gereği olarak ortaya çıkmaktadır. Ancak bu bilgiler içinde, kişilere özgü ve gizli kalması gereken bilgilerin olduğu unutulmamalıdır (Zeybek, 2011: 22). Örneğin bilgiye erişim kişisel bir hak olmakla birlikte, başka bir kişinin özeline ilişkin bilgiye erişim o kişinin haklarını zedeleyebilmektedir (Çelen, 2012: 3).

Teknolojik gelişmelerle birlikte bireylerin hem günlük yaşantılarında hem de iş yaşantılarında değişimler gözlenmektedir. Bu hızlı gelişmelerin getirdiği farklılık neticesinde; neyin iyi neyin kötü olduğunu belirleyen ahlaki ilkeler, değerler ve standartlar sistemi olarak tanımlanan etik konusunun incelenmesi büyük bir önem arz etmektedir (Çelen, 2012: 2).

Bireylerin belirgin bir etik anlayışına sahip olması önemlidir ve çalışma alanından bağımsız olarak etik bir bakış açısı kazanmak çalışılan alanda bilgi ve beceri sahibi olmaktan daha fazla çaba gerektirir (ab.org.tr). Bu çalışmada Bilgisayar meslek dersi alan ortaöğretim öğrencilerin bilgisayar alanındaki bilgi düzeylerine bağlı olarak etik kavramlara ne kadar bağlı oldukları ve etik anlayışları irdelenmektedir.

Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini, 2013-2014 öğretim yılında Ticaret Meslek Lisesi Muhasebe ve Finansman Bölümü ile Büro Yönetimi Bölümünde okuyan 118 onuncu sınıf öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmada onuncu sınıfta okuyan toplam 118 öğrenciye anket uygulanmış ancak 55 öğrencinin hatasız ve eksiksiz olarak doldurmuş olduğu anketler değerlendirilmiştir. Evrenin tamamına ulaşıldığından örneklem alınmamıştır.

Tablo 1: Katılımcıların cinsiyete, yaşa, bölümlere, kişisel bilgisayar sahipliğine, internet bağlantısı sahipliğine göre dağılımı.

Cinsiyet	**f**	**%**
Kız	25	45,45
Erkek	30	54,55
Yaş		
13-14	0	0
15-16	42	76,36
17-18	13	23,64
19 ve üzeri	0	0
Bölüm		
Muhasebe ve Finansman	27	49,10
Büro Yönetimi	28	50,90
Kendinize ait bilgisayarınız var mı?		
Evet	46	83,64
Hayır	9	16,36
Kaldığınız yerde internet bağlantısı var mı?		
Evet	40	72,73
Hayır	15	27,27
Toplam	55	100

Ankete katılan öğrencilerin %45'i kız, %54'ü erkektir. Öğrencilerin yaşları genellikle % 76 15-16 yaş aralığındadır. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun kendilerine ait bilgisayarları ve internet bağlantıları bulunmaktadır.

Tablo 2: Katılımcıların Bilgisayar ve İnternete Erişim-Kullanma Durumlarına İlişkin Durumlarıyla İlgili Değerlerin Dağılımı

Bilgisayar kullanım düzeyiniz:	**f**	**%**
Hiç bilmiyorum	0	0
Düşük	0	0
Orta	20	36,34
İyi	30	54,55
Çok iyi	5	9,10
İnternet kullanım düzeyiniz:		
Hiç bilmiyorum	0	0
Düşük	0	0
Orta	10	18,18
İyi	30	54,55
Çok iyi	15	27,27
Haftada kaç saat internete bağlı kalıyorsunuz?		
Hiç	0	0
0-5	10	18,18
5-10	5	9,10
10-15	10	18,18
15'den fazla	30	54,54
Dosya transferi yapabiliyorum		
Evet	15	27,27
Hayır	40	72,73
İnternetten dosya indirebiliyorum		
Evet	30	54,55
Hayır	25	45,45
Web sayfası tasarlayabilirim		
Hiç	45	81,82
Düşük	10	18,18
Orta	0	0
İyi	0	0
Çok iyi	0	0
Çeşitli programlama dillerinde program yazabiliyorum		
Hiç	50	90,90
Düşük	5	9,10
Orta	0	0
İyi	0	0
Çok iyi	0	0
Toplam	55	100

Ankete katılan öğrencilerin bilgisayar ve internet kullanım düzeyleri %54 oranla iyi seviyededir. Ankete katılan öğrencilerin büyük çoğunluğu haftada 15 saatten fazla internete bağlanmaktadır. Ancak internete bağlanan bu öğrencilerin sadece % 27'si dosya transferi yapabilmektedir. İnternetten dosya indirmeyi yapabilen öğrencilerin oranı %54'tür. Öğrenciler genel olarak web sayfası tasarlama ve çeşitli programlama dillerinde program yazabilme ile ilgilenmemektedirler.

YÖNTEM

Araştırmada, iki ya da daha fazla değişken arasında birlikte değişim varlığını belirlemeyi amaçlayan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.Araştırmaya katılan öğrenci görüşlerinin çözümlenmesinde frekans, yüzde değerleri hesaplanmıştır.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2014 Cilt:3 Sayı:2 Makale No: 35 ISSN: 2146-9199

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, ortaöğretim öğrencilerinin bilgisayar kullanımlarını etik açıdan değerlendirmek amacıyla "Etik Olmayan Bilgisayar Kullanım Davranışları Ölçeği" kullanılmıştır.

BULGULAR

Tablo 3: Bilgisayar Kullanımında Etik Olmayan Davranışlarla İlgili Görüşlerin Dağılımı

Bilgisayar kullanımında etik olmayan davranışlar		**Kesinlikle Etik Bir Davranış Değildir**	**Etik Bir Davranış Değildir**	**Kararsızım**	**Etik Bir Davranıştır**	**Kesinlikle Etik Bir Davranıştır.**	**TOPLAM**
1. Bedeli ödenmemiş bir yazılımı kopyalayarak kullanmak	f	40	5	5	3	2	55
	%	72,73	9,09	9,09	5,45	3,64	100
2. Programları sahte seri numaralarıyla kullanmak	f	50	0	3	2	0	55
	%	90,91	0,00	5,45	3,64	0,00	100
3. Lisanssız/kaçak yazılım kullanmak	f	50	0	3	2	0	55
	%	90,91	0,00	5,45	3,64	0,00	100
4. Programları izinsiz çoğaltmak	f	52	0	3	0	0	55
	%	94,55	0,00	5,45	0,00	0,00	100
5. Lisanslı fotoğraf, resim ve animasyonlar gibi öğeleri sahibinden izin almadan kullanmak	f	45	2	5	3	0	55
	%	81,82	3,64	9,09	5,45	0,00	100
6. Programların seri numaralarını (lisans bilgilerini) internetten dağıtmak	f	55	0	0	0	0	55
	%	100,00	0,00	0,00	0,00	0,00	100
7. Lisans kırma programlarını İnternet'ten dağıtmak	f	55	0	0	0	0	55
	%	100,00	0,00	0,00	0,00	0,00	100
8. Lisanslı programlara ait çoğaltılmış CD'leri izinsiz satmak	f	55	0	0	0	0	55
	%	100,00	0,00	0,00	0,00	0,00	100
9. Size ait olan lisanslı yazılımları çoğaltarak arkadaşlarınızla paylaşmak	f	20	5	10	20	0	55
	%	36,36	9,09	18,18	36,36	0,00	100
10. Komşularınıza ait şifresiz veya şifresini kırdığınız bir kablosuz ağ bağlantısından internete bağlanmak	f	10	5	10	15	15	55
	%	18,18	9,09	18,18	27,27	27,27	100
11. Yasal olmayan İnternet sitelerinden mp3, film ya da oyun indirmek.	f	10	5	10	15	15	55
	%	18,18	9,09	18,18	27,27	27,27	100
12. Yasal olmayan İnternet sitelerinden edinilen mp3 ve video dosyalarını ,internetten dağıtmak ve/veya paylaşmak	f	20	5	10	10	10	55
	%	36,36	9,09	18,18	18,18	18,18	100

13. Sosyal paylaşım sitelerinde (facebook, twitter, vb.) sahte kimlik bilgileri kullanarak başkalarıyla iletişime girmeye çalışmak	f	40	10	5	0	0	55
	%	72,73	18,18	9,09	0,00	0,00	100
14. Forum sitelerinde kimlik bilgilerini gizleyerek yanlış bilgiler vermek	f	30	5	20	0	0	55
	%	54,55	9,09	36,36	0,00	0,00	100
15. Forum sitelerinde sahte hesap ile yorumlarda bulanmak	f	40	0	15	0	0	55
	%	72,73	0,00	27,27	0,00	0,00	100
16. Bir resim veya video dosyasını ait olduğu kişinin onayı ve rızası olmadan kullanmak	f	40	5	10	0	0	55
	%	72,73	9,09	18,18	0,00	0,00	100
17. Rahatsız edici içerikli e-posta mesajlarını başkalarına isimsiz göndermek	f	50	5	0	0	0	55
	%	90,91	9,09	0,00	0,00	0,00	100
18. Başkalarına kasıtlı olarak virüslü e-posta mesajı göndermek	f	50	0	0	5	0	55
	%	90,91	0,00	0,00	9,09	0,00	100
19. Başkalarına ait kişisel bilgileri ve fikirleri izin almadan kendi amacınıza hizmet edecek şekilde kullanmak	f	52	0	3	0	0	55
	%	94,55	0,00	5,45	0,00	0,00	100
20. Sanal ortamın kimlik bilgilerini gizleyebilme işlevini kullanarak başka kişileri rahatsız edici eylemlerde bulunmak.	f	50	5	0	0	0	55
	%	90,91	9,09	0,00	0,00	0,00	100
21. Hazır yapılmış ödevleri internetten edinerek kullanmak	f	10	5	20	10	10	55
	%	18,18	9,09	36,36	18,18	18,18	100
22. Ödev hazırlayan İnternet sitelerine ödev yaptırmak.	f	5	5	10	30	5	55
	%	9,09	9,09	18,18	54,55	9,09	100
23. İnternet üzerinden edinilen başkalarına ait proje veya ödevleri kendim yapmış gibi teslim etmek/vermek	f	30	5	15	5	0	55
	%	54,55	9,09	27,27	9,09	0,00	100
24. İnternet üzerinden edinilen kendimize ait olmayan bilgi ve çalışmaları kaynak göstermeden ödev ve projelerde kullanmak.	f	10	5	15	20	5	55
	%	18,18	9,09	27,27	36,36	9,09	100

Ankete katılan öğrencilerin büyük çoğunluğu bedeli ödenmemiş bir yazılımı kopyalayarak kullanma, programları sahte seri numaralarıyla kullanma, lisanssız/kaçak yazılım kullanma, programları izinsiz çoğaltma, lisanslı fotoğraf, resim ve animasyonlar gibi öğeleri sahibinden izin almadan kullanma, programların seri numaralarını internetten dağıtma, lisans kırma programlarını internetten dağıtma, lisanslı programlara ait çoğaltılmış CD'leri izinsiz satma durumlarını kesinlikle etik bulmamaktadır.

Öğrenciler kendilerine ait lisanslı yazılımları çoğaltarak arkadaşlarıyla paylaşmayı %36 oranında etik bulmaktadır. Öğrenciler komşulara ait bir internet bağlantısı izin alamadan kullanmayı % 27 oranında etik bulmaktadır ve % 27 oranında kesinlikle etik bulmaktadır.

Öğrenciler yasal olmayan internet sitelerinde müzik, film ya da oyun indirmeyi % 27 oranında etik bulmaktadır ve % 27 oranında kesinlikle etik bulmaktadır.

Ankete katılan öğrencilerin büyük çoğunluğu sosyal paylaşım sitelerinde (facebook, twitter, vb.) sahte kimlik bilgileri kullanarak başkalarıyla iletişime girmeye çalışma, forum sitelerinde kimlik bilgilerini gizleyerek yanlış bilgiler verme, forum sitelerinde sahte hesap ile yorumlarda bulanma, bir resim veya video dosyasını ait olduğu kişinin onayı ve rızası olmadan kullanma, rahatsız edici içerikli e-posta mesajlarını başkalarına isimsiz gönderme, başkalarına kasıtlı olarak virüslü e-posta mesajı gönderme, başkalarına ait kişisel bilgileri ve fikirleri izin almadan

kendi amacınıza hizmet edecek şekilde kullanma, sanal ortamın kimlik bilgilerini gizleyebilme işlevini kullanarak başka kişileri rahatsız edici eylemlerde bulunma durumlarını kesinlikle etik bulmamaktadır.

Öğrencilerin % 36'sı hazır yapılmış ödevleri internetten edinerek kullanmayı etik bulma konusunda kararsızdırlar. Öğrenciler ödev hazırlayan internet sitelerine ödev yaptırmayı % 54 oranında etik bulmaktadırlar. Öğrenciler kaynak internet üzerinden edinilen bilgileri kaynak göstermeden ödev ve projelerde kullanmayı % 36 oranında etik bulmaktadırlar.

Tablo 4: Bilgisayar Kullanımında Etik Olmayan Davranışların Nedenlerinin Görüşlere Göre Dağılımı

Bilgisayar kullanımında etik olmayan davranışların nedenleri		**Kesinlikle Katılmıyorum**	**Katılmıyorum**	**Kararsızım**	**Katılıyorum**	**Kesinlikle Katılıyorum**	**TOPLAM**
1. Bir kişinin bilgisayarı etik olmayan şekilde kullanmasında o kişinin arkadaş çevresinin etkisi vardır.	f	0	0	10	20	25	55
	%	0,00	0,00	18,18	36,36	45,45	100
2. Bir kişinin bilgisayarı etik olmayan şekilde kullanmasında o kişinin aile bireylerinin etkisi vardır.	f	55	0	0	0	0	55
	%	100,00	0,00	0,00	0,00	0,00	100
3. Bir kişinin bilgisayarı etik olmayan şekilde kullanmasında o kişinin maddi sebeplerin etkisi vardır.	f	0	0	30	15	10	55
	%	0,00	0,00	54,55	27,27	18,18	100
4. Bir kişi bilgisayarı etik olmayan şekilde kullanıyorsa, o kişi bu durumdan hiç kimsenin zarar görmeyeceğine inanıyordur	f	30	0	25	0	0	55
	%	54,55	0,00	45,45	0,00	0,00	100
5. Bir kişi bilgisayarı etik olmayan şekilde kullanıyorsa, o kişi yakalanmayacağına inanıyordur.	f	20	0	35	0	0	55
	%	36,36	0,00	63,64	0,00	0,00	100
6. Bir kişi bilgisayarı etik olmayan şekilde kullanıyorsa, o kişi etik konusunda yeterli bilgiye sahip değildir.	f	5	5	20	20	5	55
	%	9,09	9,09	36,36	36,36	9,09	100
7. . Bir kişinin bilgisayarı etik olmayan şekilde kullanmasında o ahlaki değerlerinin etkisi vardır.	f	0	0	0	5	50	55
	%	0,00	0,00	0,00	9,09	90,91	100
8. . Bir kişi bilgisayarı etik olmayan şekilde kullanıyorsa, o kişi yasal sorumluluklarını bilmiyordur.	f	0	0	0	5	50	55
	%	0,00	0,00	0,00	9,09	90,91	100
9. . Bir kişi bilgisayarı etik olmayan şekilde kullanıyorsa, o kişi toplumsal sorumluluklara önem vermiyordur.	f	0	0	15	15	25	55
	%	0,00	0,00	27,27	27,27	45,45	100

Ankete katılan öğrencilerin % 45'i bilgisayarın etik olmayan şekilde kullanılmasında arkadaş çevresinin etkisinin olduğuna inanmaktadır. Öğrencilerin % 100'ü ailenin bir etkisi olduğuna inanmamaktadır.

Öğrencilerin % 54'ü bir kişinin bilgisayarı etik olmayan şekilde kullanmasında o kişinin maddi sebeplerin etkisi konusunda kararsızdır. Öğrencilerin % 54'ü bir kişi bilgisayarı etik olmayan şekilde kullanıyorsa, o kişi bu durumdan hiç kimsenin zarar görmeyeceğine inanıyordur konusuna katılmamaktadır. Öğrencilerin % 63'ü bir kişi bilgisayarı etik olmayan şekilde kullanıyorsa, o kişi yakalanmayacağına inanıyordur konusunda kararsızdır.

Öğrencilerin % 36'sı bir kişi bilgisayarı etik olmayan şekilde kullanıyorsa, o kişi etik konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığını düşünmektedir. Öğrencilerin % 90'ı bir kişinin bilgisayarı etik olmayan şekilde kullanmasında o ahlaki değerlerinin etkisi olduğuna inanmaktadır. Öğrencilerin % 90'ı bir kişi bilgisayarı etik olmayan şekilde kullanıyorsa, o kişinin yasal sorumluluklarını bilmediğini düşünmektedir. Öğrencilerin % 45'i bir kişi bilgisayarı etik olmayan şekilde kullanıyorsa, o kişinin toplumsal sorumluluklara önem vermediğini düşünmektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Ankete katılan öğrencilerin büyük çoğunluğunun bilgisayarı ve internet bağlantısı bulunmaktadır. Bu öğrenciler lisanssız yazılım kullanımlarını, dağıtmayı etik bulmamaktadırlar. Ancak komşuların internetini izinsiz kullanmayı, ödev yapan sitelere ödev yaptırmayı öğrencilerin büyük çoğunluğu etik bulmaktadır. Bu davranışları yapmalarında genel olarak arkadaş çevrelerinin ve maddi sebeplerin etkisi olduğuna inanmaktadırlar.

Üniversitelerde, etik, mesleki etik, etik olmayan davranışlar konusunda hemen tüm bölümlerde dersler konulması orta ve uzun vadede etik davranışın öneminin hem üniversitelerde hem de toplumda daha iyi anlaşılmasını sağlayacak ve etik olmayan davranışlar azalacaktır.Böylelikl, lisanssız yazılım kullanılması ve dağıtılması konularında öğrencilerin daha titiz davranmaları sağlanacaktır.Üniversitelerdeki Etik Kurulların daha etkin çalışmalarının sağlanması ve üst yönetimlerce desteklenmesi etik ve mesleki etik konusundaki farkındalıkları artıracak, bilimsel çalışmalarda daha çok hissedilecektir.

Bu konularda, akademik çalışmalar ve araştırmaların artırılması alana katkı sağlayacaktır.

Not: Bu çalışma 24-26 Nisan 2014 tarihlerinde Antalya'da 21 Ülkenin katılımıyla düzenlenen 5th International Conference on New Trends in Education and Their Implications – ICONTE' de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Altınkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2011). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlerin Mesleki Etik Dışı Davranışlar İle İlgili Görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 11(22). 113 – 128

Çelen, F. K. (2012). *Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Kullanımında İlköğretim Öğrencilerinin Etik Olmayan Davranışlara İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Obuz, Ü. (2009). *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğiyle İlgili Etik Olmayan Davranışlara İlişkin Görüşleri.* Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Adana.

Yıldırım, M. H. (2012). İş Etiği ve Üniversite Öğrencilerinin Etik Algılarını Ölçmeye Yönelik Bir Araştırma. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*. 4(1). 177-187

Zeybek, G. (2011). *Bilgisayar Meslek Dersi Alan Ortaöğretim Öğrencilerinin Bilişim Teknolojilerini Kullanımlarının Etik Açıdan Değerlendirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

<http://www.etikturkiye.com/etik/kam1/4SerkanBayraktaroglu.pdf>ErişimTarihi: 01.12.2013

<http://www.kmyo.duzce.edu.tr/kmyo/myos/pdf/MYO_OS_8025.pdf> Erişim Tarihi: 1.12.2013<http://ab.org.tr/ab13/bildiri/86.pdf> Erişim Tarihi: 08.01.2014.

<http://www.scu.edu/ethics/practicing/decision/whatisethics.html> Erişim Tarihi: 01.12.2013.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2014 Cilt:3 Sayı:2 Makale No: 36 ISSN: 2146-9199

DERSHANELERİN EĞİTİM SİSTEMİMİZDEKİ YERİ VE ÖNEMİ

İlknur Nezaket Baran
KTÜ
Trabzon
ilknurnbaran@gmail.com

Yrd. Doç. Dr.Taner Altun
KTÜ
Trabzon
taneraltun@gmail.com

Özet

Çalışmanın amacı, öğrencileri merkezi sınavlara hazırlayan dershanelerin eğitim sistemindeki yerinin dershane öğrencisi, dershane öğretmeni ve velilerin görüşleri doğrultusunda ortaya konulmasıdır. Bu bağlamda, çalışmanın örneklemini, Trabzon ilinde bulunan ilköğretim seviyesindeki öğrencilerin kayıtlı olduğu özel bir dershanede görev yapan 31 öğretmen, bu öğretmenlerden birinin rehberliğindeki 52 sekizinci sınıf öğrencisi ve velilerinden oluşmaktadır. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma bulguları literatürün incelenmesi ve ankete dayalı verilerden oluşmaktadır. 1998 yılında T.C. MEB EARGED tarafından gerçekleştirilen "Özel Dershanelerin Türk Eğitim Sistemindeki Yeri ve Geleceği" adlı çalışmadaki anket formlarından özel dershanede çalışan öğretmen değerlendirme anketi, öğrenci değerlendirme anketi ve veli değerlendirme anketleri ilköğretim düzeyine uyarlanarak gerekli düzenlemeler yapılmış, bazı maddelerin çıkarılmasıyla veri toplama aracı oluşturulmuştur. Genel sonuçlara bakıldığında; öğrencilerin dershaneye gitme sebepleri dershane öğretmenleri, öğrenciler ve veliler açısından incelenmiştir. Liselere giriş için nasıl bir yöntem uygulanması gerektiği öğretmenler, veliler ve öğrenciler açısından irdelenmiştir. Öğrencilerin dershanelere olan bağımlılığını azaltmak için okullarda eğitimin niteliğini arttırmak gerektiği sonucuna varılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Dershane, sınav sistemi, dershane öğretmeni, öğrenci, veli.

ROLE AND IMPORTANCE OF DERSHANES IN OUR EDUCATION SYSTEM

Abstract

The aim of this study is to elaborate the place of dershanes (private education centers) which prepares students to national exams within the education system through the views of students, teachers and parents. In this vein, the sample of this study consist of 31 teachers who work in a private dershane in Trabzon, 52 eighth grade students who attend to this organization and parents of those selected students. The descriptive survey model has been used in the study. Findings of the study are based on literature search and analysis of employed questionnaire. Data collection tool was developed on the basis of questionnaires used by Turkish Ministry of National Education and EARGED directorate's research in 1998 titled "The place and Future of Private Dershanes in Turkish Education System". Teacher, student and parent evaluation questionnaires which were used by the Ministry of National Education were adopted to this study. Some items of the questionnaire were removed or re-organized and final questionnaire were generated and used for data collection. The reason for attending to dershanes were examined in terms of teachers, students and parents' views. In general, findings of the study illustrates that overcrowded classrooms in state schools, being in a class where academic achievement level of students is too low; incompatibility between school exams and national exams and need for reorganization of school curricula according to central examinations were reported as the main reasons for students to attend dershanes. At the end of the study some recommendations were given about increasing the quality of teaching in state schools in order to decrease the students' dependency to dershanes.

Key Words: Dershane, examination system, views of teachers, students and parents.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2014 Cilt:3 Sayı:2 Makale No: 36 ISSN: 2146-9199

GİRİŞ

Eğitim "Bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir" (Ertürk, 1972:12). Bu süreç birey doğduğu andan itibaren gerek örgün eğitim adı altında okullarda, gerekse yaygın eğitim adı altında okul dışında (halk eğitimi, dershaneler, özel kurslar, hizmet içi eğitim kursları vs.) gerçekleştirilir. Eğitimin amacı, bilimsel bilgi öğretmenin yanı sıra iyi insan, iyi vatandaş, iyi üreticiler yetiştirme ve kültür aktarıcılığı yapmaktır (Büyükbaş, 1997; MEB, 1998).

Ülkemizde örgün eğitim kurumları okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise ve yükseköğretim (üniversite) olarak kademelenmektedir. Bu kademeler arası geçişler (ortaokul-lise arasında ve lise-üniversite arasında) merkezi sınavlar aracılığıyla gerçekleştirilmektedir.

Okullarda kullanılan ölçme sistemi ile merkezi sınavda kullanılan ölçme sistemi farklıdır. Bu durum Türkiye'de uygulanan merkezi sınavların (TEOG, YGS, LYS gibi) öğrencileri resmi okullar dışındaki kurumlara (özel dershane, etüt merkezi vb.) yönlendirdiği gözlenebilmektedir (MEB, 1998; Şirin, 2000; Özmen, 2005; Turan ve Alaz, 2007; Ayvacı ve Er Nas, 2009; TED, 2010; Sarıer, 2010). Dershaneler özellikle üniversiteye giriş sınavına yönelik bir ihtiyaçtan doğmuş; bu kurumların, öğrencilerin sınavdaki başarılarını artırmak amacına yönelik olarak düzenlenmeleri sonucunda eğitimden çok, sınava hazırlığın odağa alındığı bir öğretim etkinliği oluşturmuştur (MEB, 1998).

Öğrenciler, zayıf oldukları derslerden eksiklerini gidermek, test tekniği kazanarak merkezi sınavlarda başarılı olmak için dershaneye gitmeyi zorunlu olarak görmekte, okuldaki öğretimin merkezi sınavlar için yetersiz olduğunu düşünmektedirler (Büyükbaş, 1997; MEB, 1998; Şirin, 2000; Turan ve Alaz, 2007; Yeşilyurt, 2008; Ayvacı ve Er Nas, 2009; Baştürk ve Doğan, 2010; Özden, 2010). Bu durum dershanelerde yapılan eğitimin, eğitimin amacına hizmet etmediğini göstermekle birlikte, sürekli uygulanan testlerin öğrencilerin kendilerini eleştirel düşünmelerini olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir (Turan ve Alaz, 2007).

Dershane öğretmenlerinin okul öğretmenlerine oranla daha çok bilgili olduğu düşünülmektedir (Şirin, 2000). Ayrıca dershane öğretmenleri öğrencilerle birebir ilgilenmekte; etkin rehberlik ve yönlendirme çalışmaları yapılmaktadır (Özmen, 2005; Yeşilyurt, 2008). Bu sebeplerden ötürü de dershaneler tercih edilmektedir.

Dershanelerin bu denli tercih edilmesi, eğitim sisteminin içinde bulunduğu çıkmazı bütün çıplaklığıyla gözler önüne sermektedir. Eğitim, her bireyin en doğal hakkıdır ama ne kadar çok piyasalaşırsa, eğitim hakkından söz etmenin de o kadar güç olduğu bilinmektedir. Dershanelerin bu bağlamda varolan eşitsizlikleri, hiyerarşiyi ve sınıfsal, bölgesel, toplumsal cinsiyet temelli ayrımcılıkları ürettiği görülmektedir (Gök, 2005).

Son günlerde dershanelerin dönüştürülmesi/kapatılması ile ilişkili olarak kamuoyunda gelişmekte olan tartışmaların doğru bir temelde gerçekleşmesi gerekmektedir. Türkiye'de eğitim politikalarında değişim konularında sıkça yaşanan bir durum olarak konunun özünden uzak ve yapıcı olmayan tartışmaların ortaya çıkmaktadır. Ayrıca, köklü ve kapsamlı değişikliklerin ani biçimde gündeme getirilmesi ve yeterli zaman verilmeksizin uygulamaya konması da süreci sıkıntıya sokan bir hareket olarak kabul edilmektedir. Ülkedeki birçok bireyi doğrudan ilgilendiren dershaneler konusundaki tartışmaların da, ilgili sorunların olası nedenlerinin ve çözümlerinin veri temelli ve bütüncül bir biçimde ele alınabileceği bir zemine yönlendirilmesi gereklidir (Sabancı Üniversitesi Eğitim Reformu Girişimi, 2013).

Bu nedenle çalışmanın amacı, özel öğretim kurumlarından olan ve öğrencileri liselere ve üniversiteye giriş sınavlarına hazırlayan dershanelerin eğitim sistemindeki yerinin dershane öğrencisi, dershanede görev yapan öğretmen ve velilerin görüşleri doğrultusunda ortaya konulması ve araştırılmasıdır.

YÖNTEM

Bu araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama modeli olayların, objelerin, varlıkların ve çeşitli alanların "ne" olduğunu betimleyen, mevcut durumları veya şartları ortaya koymaya çalışan araştırma modelidir (Kaptan, 1973).

Betimsel tarama modelinde çok kişiye ulaşılması gerekmektedir ve geniş örnekleme ulaşmanın en kolay yolu da anket uygulamaktır (Ekiz, 2009). Anketler, aynı soru grubunun çok sayıdaki bireye bizzat, e-posta veya telefon yoluyla ulaştırılmasıdır (Sönmez ve Alacapınar, 2011; Çepni, 2012).

Araştırma bulguları ilgili literatürün incelenmesi ve ankete dayalı verilerden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak anket kullanılmaktadır. Anketler, kolay, ucuz ve doğrudan doğruya veri toplama tekniği oluşundan dolayı betimleme ya da survey teknikleri arasında en çok kullanılanıdır (Kaptan, 1973; Sönmez ve Alacapınar, 2011). Anketin isimsiz de doldurulabileceği sebebiyle diğer birçok veri toplama aracına oranla objektifliğin daha yüksek olduğu görülmektedir (Kaptan, 1981; Ekiz, 2009).

Çalışmanın Örneklemi

Çalışmanın örneklemini, Trabzon ilinde bulunan ve ilköğretim seviyesindeki öğrencilerin kayıtlı olduğu özel bir dershanede görev yapmakta olan çeşitli branşlardaki 31 öğretmen, bu öğretmenlerden birinin rehberliğinde bulunan 52 sekizinci sınıf öğrencisi ve bu öğrencilerin velilerinden oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı

1998 yılında T.C. MEB Eğitim Araştırmaları ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı tarafından gerçekleştirilen "Özel Dershanelerin Türk Eğitim Sistemindeki Yeri ve Geleceği" adlı çalışmada kullanılan anket formlarından özel dershanede çalışan öğretmen değerlendirme anketi, öğrenci değerlendirme anketi ve veli değerlendirme anketleri ilköğretim düzeyine uyarlanmak suretiyle gerekli düzenlemeler yapılarak ve bazı maddelerin çıkarılmasıyla veri toplama aracı oluşturulmuş ve araştırma gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Süreci ve Verilerin Analizi

Bu araştırma Trabzon ilinde bulunan ve ilköğretim seviyesindeki öğrencilerin kayıtlı olduğu özel bir dershanede yürütülmüştür. Bu dershanede çalışan öğretmenler, sekizinci öğrenciler ve bu öğrencilerin velilerine gönüllülük esasına dayalı olarak anketler dağıtılmış ve dönüş yapan anketler analize tabi tutulmuştur. Anketlerden elde edilen veriler SPSS 19 paket programına yüklenmiş olup analizlerde sadece frekans ve yüzdelikler kullanılmıştır. Tamamen betimsel veriler elde edilmesi amaçlandığından değişkenler arasındaki ilişkiler ve aralarında anlamlı fark olup olmadığı incelenmemiştir.

BULGULAR

Bu bölümde öncelikle öğretmen görüş anketlerinden, ardından öğrenci ve en son olarak veli görüş anketlerinden elde edilen bulgular sunulmaktadır.

Özel Dershanede Çalışmakta Olan Öğretmenlerle İlgili Bulgular

Tablo 1: Araştırmaya Katılan Dershane Öğretmenlerinin Yaş Dağılımları

		Frekans	Yüzde
Yaş Aralıkları	20-30	18	58,1
	31-40	10	32,3
	41-50	3	9,7
	Toplam	31	100,0

Yüzdelik dilimlere bakıldığında dershanenin genç bir dinamiğe sahip olduğu söylenilebilir.

Tablo 2: Araştırmaya Katılan Dershane Öğretmenlerinin Cinsiyet Dağılımları

		Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Bayan	16	51,6
	Erkek	15	48,4
	Toplam	31	100,0

Dershane öğretmenlerinin cinsiyet dağılımı hemen hemen birbirine yakındır.

Tablo 3: Araştırmaya Katılan Dershane Öğretmenlerinin Branş Dağılımları

		Frekans	Yüzde
Branşlar	Fen Bilimleri	7	22,6
	İngilizce	4	12,9
	Matematik	7	22,6
	Sosyal Bilgiler	7	22,6
	Türkçe	6	19,4
	Toplam	31	100,0

Çoğunlukta temel branşlar olarak adlandırılan Fen Bilimleri, Matematik, Sosyal Bilimler ve Türkçe branş öğretmenlerinin ağırlıkta olduğu görülmektedir.

Tablo 4: Araştırmaya Katılan Dershane Öğretmenlerinin Deneyim Süreleri

		Frekans	Yüzde
Deneyim	1-5	15	48,4
	6-10	7	22,6
	11-15	6	19,4
	16-20	3	9,7
	Toplam	31	100,0

Dershanedeki öğretmenlerin çoğunluğu yeni mezun öğretmenlerin oluşturduğu söylenilebilir. Dershane öğretmenlerinin dershane dışındaki işlerini öğrenmek için yöneltilen soruya hepsinin cevabı sadece dershanede çalıştıkları yönünde olmuştur.

Tablo 5: Dershanelerin Ders İşleyişlerin Okul Programlarıyla İlişkilendirilmesi

	Frekans	Yüzde
Okul programıyla aynı	21	67,7
Okul programıyla aynı, fakat işleniş süresi ve yoğunluğu farklı	10	32,3
Toplam	31	100,0

Tablo 5 yardımıyla, dershanede işlediğiniz konular okul programıyla paralel mi? sorusuna öğretmenlerin verdiği cevaplar göz önünde bulundurulursa programın aynı olduğu fakat dersin gidişatı, öğrencilerin dersteki ilgi ve tutumu dersin yoğunluğunu ve işleniş süresini değiştirdiği söylenilebilir.

Tablo 6: Derslerin İşleyişi Sırasında Konu Ağırlıklarının Belirlenmesi

	Frekans	Yüzde
Geçmiş yıllarda çıkan sınav sorularının konu dağılımına göre	7	22,6
Programın uygunluğuna göre	9	29,0
Öğrencilerin seviyesine göre	8	25,8
Öğrencilerin istek ve ilgisine göre	7	22,6
Toplam	31	100,0

Tablo 6 ile de ders işleyiş konu ağırlıklarının belirlenmesinde programın uygunluğu (%29) ön planda iken; öğrencilerin seviyesi (%25,8), istek ve ilgileri (%22,6) ve geçmiş yıllarda çıkan sınav sorularının da etkili olduğu görülmektedir.

Ayrıca çalıştıkları dershanenin eğitim-öğretim için yeterli olup olmadığı sorgulayan anket sorusunda öğretmenlerin hepsi dershanenin fiziki koşullarının eğitim-öğretim için uygun olduğunu belirtmişlerdir.

Tablo 7: Öğretmenlerin Gözünden Öğrencilerin Dershaneye Başlamama Sebepleri

	Frekans	Yüzde
Okullarda sınıflara düşen öğrenci sayısının fazlalığı	6	19,4
Okullarda programların genellikle bitirilemeyişi	2	6,5
Merkezi sınav yöntemlerinin okullardaki sınav yöntemine uymaması	5	16,1
Okullarda öğrencilerin kendi seviyelerine uygun bir sınıf bulamamaları	6	19,4
Dershanelerin öğrencilerin çalışma isteklerini artırması	3	9,7
Okullarda, merkezi sınava yönelik sağlıklı bir yönlendirmenin yapılamaması	2	6,5
Öğrencinin dershaneye gitmeden sınavı kazanacağına inanmaması	3	9,7
Okullardaki ders programlarının merkezi sınav sorularına yönelik işlenmemesi	4	12,9
Toplam	31	100,0

Dershane öğretmenlerine göre öğrencilerin dershaneye gelme nedenlerinin başında okuldaki sınıf mevcutlarının fazlalığı, okullarında kendi seviyelerine uygun bir sınıfta bulunmamaları, okul öğretmenlerinin yaptıkları sınavların merkezi sınavla uyuşmadığı ve ders programlarının merkezi sınav sorularına yönelik düzenlenmemesinin bulunduğunu ifade etmektedirler.

Tablo 8: Dershane Öğretmenleri Tarafından Ders İşlenişi Sırasında Kullanılan Yöntemler

		Frekans	Yüzde
Yöntem	Anlatım yöntemi	10	32,3
	Tartışma yöntemi	8	25,8
	Soru – cevap yöntemi	6	19,4
	Örnek olay incelemesi	2	6,5
	Problem çözme yöntemi	5	16,1
	Toplam	31	100,0

Öğretmenlerin %32 gibi büyük bir kısmının düz anlatım yöntemini kullandığı, fakat sadece düz anlatımla sınırlı kalmayıp gerekli gördüklerinde diğer yöntemleri de kullandıkları görülmektedir.

Anket soruları doğrultusunda, müfredatın (11, 12 nolu sorular) MEB tarafından hazırlandığını ifade eden öğretmenler, (6, 7, 8, 9 nolu sorular) öğrencilerin konuyu daha iyi kavrayıp, karşılaşabileceği tüm soruları çözebilmesi için çabalanmasının yanı sıra öğrencilerin merkezi sınav sorularını daha iyi yapabilmeleri için sürekli test çözme üzerine pratik yapıldığını (15 nolu soru) ifade etmişlerdir. Bu amaçla ders öncesi hazırlık için çeşitli kaynaklardan yararlandıklarını ve kullandıkları kaynakların dershanede tarafından karşılandığını da ifade etmektedirler. Dersler haricinde merkezi sınava kadar sınıf düzeyinde her hafta, genel sınav düzeyinde ayda bir farklı isimlerde deneme sınavları düzenlenmektedir. Ayrıca dershanelerin Trabzon ilindeki diğer şubeleriyle de birlikte ortak sınav yapmaktadırlar.

Tablo 9: Öğretmenlerin Çalışmak İçin Dershaneyi Seçme Sebepleri

	Frekans	Yüzde
Atanabilmek için KPSS'den gerekli puanı alamamak	6	19,4
MEB'de öğretmenlik yapabilmek için gerekli olan pedagojik formasyon belgesinin olmaması	11	35,5
Dershanelerde ücretlerin daha fazla olması	1	3,2
Ortam olarak kendimi dershanede daha rahat hissediyor olmam	6	19,4
Daha dinamik bir ortamda çalışıyor olmam	6	19,4
Sınıftaki öğrenci sayısının daha az olması	1	3,2
Toplam	31	100,0

Sistem bu şekilde işlerken öğretmenlerin neden çalışmak için dershaneleri seçtiklerine bakılacak olursa, büyük bir çoğunluğu (%35,5) Fen-Edebiyat fakültesi çıkışlı olduğu için MEB'e bağlı devlet veya özel okullarda çalışmak için gerekli olan formasyon belgesine sahip olmadıkları görülmektedir. Bunun haricinde öğretmenlerin bir kısmı %19,4) KPSS engeline takılırken bir kısmı da (%19,4) dershane ortamını daha dinamik bulması veya kendini daha rahat hissetmesinden dolayı dershanede çalışmayı seçtiklerini belirtmişlerdir.

Tablo 10: Öğretmenlerin Sınav Sistemi Hakkındaki Görüşleri

	Frekans	Yüzde
Bu sene uygulanmaya başlayan ve 2 dönemde gerçekleştirilecek olan merkezi yazılılar	11	35,5
Tek aşamalı sınav sistemi	13	41,9
Her sene uygulanacak tek aşamalı sınav sistemi	7	22,6
Toplam	31	100,0

Öğretmenlere "Sizce uygulanan merkezi sınav için en uygun yöntem hangisi olabilir?" sorusuna verdikleri cevaplara bakılırsa büyük bir çoğunluğu (%41,9) eski OKS sisteminde olduğu gibi tek aşamalı bir sınavı daha uygun bulurken, %35,5 i de mevcut sınav sisteminin öğrenciler için daha iyi olacağını düşünmektedir. %22,6sı ise eski SBS sisteminde olduğu gibi her sene tek aşamalı bir sınav uygulanması gerektiğini düşünmektedir.

Ayrıca öğretmenlerin %32,3 ü öğrencilerin dershaneye gitmeden iyi bir okul kazanamayacağını düşünürken, %45,2 si bu konuda "kararsız" olduklarını belirtmişlerdir. Bunun karşılığında öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (%48,4) öğrencilerin dershane derslerine okuldaki derslerden daha çok önem vermesi konusunda "kararsız" olduğunu belirtirken, bu soruya "katılıyorum" ve "katılmıyorum" cevaplarını veren öğretmenlerin sayıları eşittir. Yine de bütün öğretmenler öğrencilerinin dershanede öğrendiklerinin okul başarısına katkıda bulunduğuna inanmaktadırlar. Dershane sayesinde okuldaki konu eksiklerini tamamladıklarını belirtmişlerdir.

Dershanelerin fırsat eşitsizliğine sebep olmadığını düşünen öğretmenler (%74,2), öğrencilerin sürekli bir rekabet ortamında olduğu için sınav kaygısı duyduklarını (%54,8) belirtmekte ve bu yüzden de dershanede not kaygısı taşımamalarına rağmen kendilerini rahat ifade edemediklerini (%45,2) düşünmektedir.

Özel Dershaneye Gitmekte Olan Öğrencilerle İlgili Bulgular

Tablo 11: Öğrencilerin Okuldaki Sınıf Mevcutları

		Frekans	Yüzde
Okuldaki sınıf mevcutları	15-20	4	7,7
	21-25	5	9,6
	26-30	21	40,4
	31-35	17	32,7
	36-40	5	9,6
	Toplam	52	100,0

Tablo 11'de öğrencilerin okuldaki sınıf mevcutları görülmektedir.

Tablo 12: Öğrencilerin Ay Bazında Dershaneye Devam Süreleri

	Frekans	Yüzde
7	10	19,2
8	13	25,0
9	9	17,3
10	20	38,5
Toplam	52	100,0

Öğrenciler haftanın 18 saat ve üzeri olan zaman dilimlerini dershanede geçirdiklerini ifade etmekle birlikte tablo 12'de ay bazında dershaneye devam süreleri belirtilmektedir. Genel anlamda dershanelerin Ağustos ayı itibariyle başlayıp, okulların resmi tatile başlamasıyla bittiğini söylemek mümkündür. Dershanede geçirdikleri sürenin bu kadar fazla olmasının yanı sıra dershaneye gitmek için okullarını hiçbir şekilde aksatmadıklarını (1 nolu soru) ifade etmektedirler.

Tablo 13: Öğrencilerin Dershaneye Gitme Amacı

	Frekans	Yüzde
İyi bir okulu kazanmak için	19	36,5
Merkezi sınavda istediğim okula girebilmek için	21	40,4
Okul ders notlarımı yükseltmemde destek olması için	8	15,4
Ailem istediği için	4	7,7
Toplam	52	100,0

Tablo 13'te de görüldüğü üzere merkezi sınavda istediği okula girebilmek (%40,4) ve iyi bir okulu kazanmak (%36,5) için dershaneye gitmeyi seçen öğrencilerin %73,1'i dershanelerin amaçlarına yönelik olduğunu düşünmektedirler.

Öğrencilerin gitmekte olduğu dershaneye kayıt yapması (4 nolu soru) konusunda %38,5'inde kendi isteği, %36'sında arkadaşları, %25'inde de ailesi etkili olurken; %59,6'sı kayıt yaptırmadan önce dershane hakkında araştırma (5 nolu soru) yapmamıştır. Araştırma yapan öğrencilerin %46,2'si eski öğrencilerin başarısına bakarken, %36,5'i öğrenci talebinin yoğunluğuna bakmıştır. Öğrencilerin %55,8'i ilk defa bu sene dershaneye giderken, %30,8'inin dershanede ikinci yılıdır. Ve öğrencilerin büyük bir çoğunluğu okul derslerini olumlu etkilediğini düşünmektedir.

Tablo 14: Öğrencinin Gitmekte Olduğu Dershanenin Okul Derslerini Olumlu Etkilediğini Düşünmesinin Sebepleri

	Frekans	Yüzde
Okul derslerimi olumlu etkilemedi	4	7,7
Okulda öğrenilen konuların kurs programında tekrar edilmesi	15	28,8
Dershanede öğrenilen konuların okulda öğrenilecek konular için temel oluşturması	5	9,6
Okulda teorik olarak öğrenilen konuların dershane programında pratiğe dönüştürülmesi	9	17,3
Dershanede konulara ilişkin problemlerin pratik çözümlerinin öğretilmesi	4	7,7
Dershane öğretmenlerinin her bir öğrenciyle ayrı ayrı ilgilenmesi	15	28,8
Toplam	52	100,0

Tablo 14'te de görüldüğü üzere öğrencilerden büyük bir kısmı okulda öğrenilen konuların kurs programında tekrar edilmesi ve dershane öğretmenlerinin her bir öğrenciyle ayrı ayrı ilgilenmesi sayesinde okul derslerinin iyileştiğini düşünürken, azınlıkta olan bir kısım ise okul derslerini olumlu yönde etkilemediğini düşünmektedir.

Dershane haricinde merkezi sınava hazırlık olarak neler yaptıkları sorulan öğrencilerin %44,2'si başka kaynaklardan kendilerinin çalıştığını söylerken, %34,6'sı arkadaşlarıyla birlikte çalıştığını, %21,2'si de özel ders aldığını ifade etmektedir. Ayrıca öğrencilerin (16 nolu soru) herhangi bir sınavlara hazırlık dergisine abone değildir.

Tablo 15: Öğrencilere Göre Dershane Programının Merkezi Sınav Başarısına Yönelik Katkısı

	Frekans	Yüzde
Kapsamlı bir öğretim programının uygulanması	10	19,2
Nitelikli bir öğretici kadrosunun hizmet vermesi	3	5,8
Bina ve tesis olanaklarının yeterli olması	3	5,8
Gerektiğinde farklı öğretim yöntemlerinin kullanılması	10	19,2
Program sürecinin yeterli olması	3	5,8
Sınav, test gibi değerlendirme faaliyetlerinin nitelik ve sayı bakımından yeterli olması	10	19,2
Başarısız olunan konularda tekrarla telafinin yapılması	13	25,0
Toplam	52	100,0

Öğrencilere dershane programının merkezi sınav başarısına yönelik katkısı sorulduğunda, %25'i başarısız olunan konularda tekrarla telafinin yapılmasını öne sürerken, %19,2'si de kapsamlı bir öğretim programının uygulanması veya sınav, test gibi değerlendirme faaliyetlerinin nitelik ve sayı bakımından yeterli olması dile getirmiştir. Bunlar doğrultusunda dershanenin kendilerine kazandırdıkları sorulunca da; %44,2'si test tekniğini öğrettiğini, %30,8'si okulda öğrendiklerini tekrar ettiğini, %25'i de gereksiz detaylardan arındırılmış bilgi verildiğini iddia etmektedir.

Bilgi aktarımı sırasında öğretmenlerinin genellikle hangi yöntemi kullandıkları sorulduğunda, %67,3'ü anlatım yöntemi derken %32,7'si problem çözme yöntemini seçmiştir. Bu yöntemlerin konuların tam olarak anlaşılmasında yeterliliği sorgulandığında %76,9'luk bir oranla "evet" yanıtı verilmiştir. Ve böylece %46,2 ile konuyla ilgili problem çözme, %38,5 ile soru çözmede pratiklik ve hız kazandırma, %15,4 ile de konuyu anlama becerilerinin kazandırıldığını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerinin ders sırasında aktif bir şekilde akıllı tahtayı (17 nolu soru) kullandıklarını ve görsel-işitsel medyayı sadece dershanede (18 nolu soru) kullandıklarını belirtmişlerdir. Dershanede aldıkları derslere çalışırken de (19, 20 nolu sorular) çoğunluğunun (%71,2) dershane öğretmeni tarafından önerildiğini söylediği merkezi hazırlık kitaplarından (%65,4) yararlandıklarını söylemişlerdir.

Öğretmenlere yöneltilen "Sizce uygulanan merkezi sınav için en uygun yöntem hangisi olabilir?" sorusuna öğrencilerden de cevaplamaları beklenildiğinde cevapları %46,2 ile eski OKS sisteminde olduğu gibi tek aşamalı bir sınavı olurken, %28,8'i şuanda uygulanmakta olan TEOG sisteminin en uygun olduğunu ifade etmişlerdir.
Dershanedeki öğretmenlerinin ve okuldaki öğretmenlerinin (21, 22 nolu sorular) tavırlarını göz önünde bulundurarak kategorilendirmeleri istenildiğinde; dershane öğretmenleri için "sabırlı, inatçı, hoşgörülü, adaletli, disiplinli, ilgili, bilgili" ifadeleri kullanılırken, okul öğretmenleri için "disiplinli, adaletli, hoşgörülü, bilgili, ilgili, sabırlı, adaletsiz, bilgisiz, hoşgörüsüz, ilgisiz" ifadeleri seçilmiştir.

Dershanenin masraflarının ailesine ek yük getirdiği düşüncesi ile yeteri kadar başarılı olamadığı iddia eden öğrenciler %36,4 iken, dershaneye gitmeden istediği okula gidemeyeceğini, merkez sınavda iyi bir puan alamayacağını düşünen öğrenciler de %55,8lik yüzdeliği kaplamaktadır. Ve öğrencilerin %26,9'u okulda anlamadığı konuları dershanede öğrendiğini söylerken, %46,2'si bu konuda "kararsız" kalmıştır. Ayrıca öğrencilerin%50'si dershanenin okul başarısını olumlu yönde etkilediğini ifade etmektedir.

Öğrencilerin %55,8'i kendini dershane ortamında özgür hissettiğini söylerken, %48,1'i severek ders çalıştığını ve öğretmenlerinin ders anlatış biçimlerinin başarısını arttırdığını iddia etmekte, buna karşılık %50'si de dershanedeki rekabetin onda sınav kaygısı oluşturduğunu belirtmektedir.

Dershanelerin %34,6 oranla fırsat eşitsizliğine sebep olduğunu düşünen öğrenciler olduğu gibi %38,6 oranla "kararsız" kalanlarda vardır. Ayrıca dershaneye gidenlerle gitmeyenler arasında bilgi seviyesi farkı olduğunu düşünen öğrenciler (%69,2) olduğu gibi, bu konuda "kararsız" kalanlar (% 21,2) veya "katılmayanlar" (%9,6) da vardır.

Öğrencisini Özel Dershaneye Göndermekte Olan Velilerle İlgili Bulgular

Tablo 16: Araştırmaya Katılan Velilerin Cinsiyetleri

		Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Bayan	32	61,5
	Erkek	20	38,5
	Toplam	52	100,0

Tablo 16'da araştırmaya dahil olmayı kabul eden velilerin cinsiyet dağılımları verilmiş olup, bunlardan %3,8 i okur yazar değil veya ilkokul mezunu, %7,7'si lisansüstü mezunu, %19,2'si ortaokul mezunu, %26,9'u üniversite mezunu ve %38,5'i lise mezunudur. Bu velilerin meslek dağılımlarına bakıldığında %1,9'u işçi veya serbest meslek, %5,8'i çiftçi veya özel sektörde, %9,6'sı emekli, %13,5 memur veya öğretmen, %48,1'i de ev hanımıdır. Evlerine giren aylık gelirleri ise çoğunlukta 1500-2000 TL (%48,1) civarında olmakla birlikte, 500 TL'nin altında olan velilerde bulunmaktadır. Ve bu veliler dershaneye ayda ortalama 150-200 TL öderken (%36,5), kimisi 100-150 TL (%23,1) ödemektedir. Velilerin %53,8 si dershane ücretlerini "çok fazla" bulurken, geri kalanı "fazla" bulmaktadır.

Tablo 17: Araştırmaya Katılan Velilerin Sahip Olduğu Çocuk Sayısı

	Frekans	Yüzde
1	4	7,7
2	18	34,6
3	11	21,2
4 ve üzeri	19	36,5
Toplam	52	100,0

Tablo 17de sahip oldukları çocuk sayıları belirtilen velilerden %82,7'sinin bir çocuğu, geri kalanlarının da 2 çocuğu dershaneye gitmektedir.

Tablo 18: Dershane Araştırması İçin Velilerin Göz Önünde Bulundurdukları Kriterler

	Frekans	Yüzde
Öğrenci talebinin yoğunluğu	27	51,9
Eski öğrencilerin başarı durumu	11	21,2
Dershane programının süresi	14	26,9
Toplam	52	100,0

Tablo 18de görüldüğü üzere öğrencilerini dershaneye yazdırmadan önce araştırma yapan velilerin %51,9'u öğrenci talebinin yoğunluğuna bakmaktadır. Dershane programının süresine ve eski öğrencilerin başarı durumunu da göz önünde bulunduran veliler, öğrencilerinin sınava yönlendirilmesinde etkili olarak ilk önce ailesi olarak kendilerini (%57,7), sonrada dershanedeki rehber öğretmeninin (%25) ve öğrencinin kendisinin etkili olduğunu düşünmektedir.

Tablo 19: Dershanelere İhtiyaç Duyulmasının Sebepleri

	Frekans	Yüzde
Okullarda öğretmen sayısının yetersizliği	1	1,9
Okullarda sınıflara düşen öğrenci sayısının fazlalığı	8	15,4
Merkezi sınav yöntemlerinin okullardaki sınav yöntemine uymaması	7	13,5
Okullarda öğrencilerin kendi seviyelerine uygun bir sınıf bulamamaları	9	17,3
Dershanelerin öğrencilerin çalışma isteklerini artırması	17	32,7
Okullarda, merkezi sınava yönelik sağlıklı bir yönlendirmenin yapılamaması	10	19,2
Toplam	52	100,0

Tablo 19da görüldüğü üzere velilerin çocuklarını dershanelere yollamasının başlıca sebepleri arasında dershanelerin öğrencilerin çalışma isteklerini artırması, okullarda, merkezi sınava yönelik sağlıklı bir yönlendirmenin yapılamaması ve okullarda öğrencilerin kendi seviyelerine uygun bir sınıf bulamamaları yer almaktadır.

Öğretmen ve öğrencilere yöneltilen "Sizce uygulanan merkezi sınav için en uygun yöntem hangisi olabilir?" sorusuna velilerin verdikleri cevaplara bakılacak olursa, %46,2 ile bu sene başlatılan sistemin daha uygun olduğunu düşünenlerin yanı sıra, %40,4 ile tek aşamalı bir sınavı, %13,5 ile de her sene tek aşamalı bir sınav uygulanması daha uygun bulmaktadırlar.

Dershanelerin haftalık ve aylık sınavlar yaptığını; her hafta ve her sınav sonrası düzenli bir şekilde öğrencileri hakkında bilgi verdiğini düşünen, lise tercihleri konusunda öğrencileri yönlendirmesinde dershanelerin katkısının büyük olduğunu ifade eden veliler, çocuklarının dershane olmadan iyi bir liseye gidemeyeceği, merkezi sınavda iyi bir puan alamayacağı görüşüne %57,7 oranında katılmazken, %42,3 oranında "kararsız" kalmışlardır.

Velilerin tamamı, dershanelerin çocuklarının okul başarısını olumlu yönde etkilediğini; büyük bir çoğunluğu (%61,5) da okullardaki konu eksikliklerini tamamladığını ifade etmektedir. Bunlara rağmen, dershanelerin eğitim fırsat eşitsizliğine sebep olan büyük bir çoğunluk (%53,8) veli bulunmaktadır. Velilerin %75'i çocuklarını dershaneye gönderdikleri için sıkıntı çektiklerini belirtip, %53,8'i dershaneden dolayı sosyal hayatlarının kısıtlandığını söylemişlerdir. Ayrıca çocuklarının bu yoğun tempodan dolayı yaşadığı sınav kaygısının diğer aile bireyleri tarafından da hissedildiğini ima etmişlerdir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Dershane öğretmenlerine göre öğrencilerin dershaneye gelme nedenlerinin başında okuldaki sınıf mevcutlarının fazlalığı, okullarında kendi seviyelerine uygun bir sınıfta bulunmamaları, okul öğretmenlerinin yaptıkları sınavların merkezi sınavla uyuşmadığı ve ders programlarının merkezi sınav sorularına yönelik düzenlenmemesi bulunmaktadır. Öğrenciler ise merkezi sınavda istediği okula girebilmek, okul derslerinde başarılı olabilmek için dershaneye gitmektedirler. Velilerin çocuklarını dershanelere yollamasının başlıca sebepleri arasında dershanelerin öğrencilerin çalışma isteklerini artırması, okullarda, merkezi sınava yönelik sağlıklı bir yönlendirmenin yapılamaması ve okullarda öğrencilerin kendi seviyelerine uygun bir sınıf bulamamaları yer almaktadır. Şirin (2000) öğrenciler özel dershaneye zayıf oldukları derslerden yetişmekle birlikte test tekniği kazanma, bir üst eğitim kurumuna girme sınavını kazanmak için okuldaki eğitimin yetersiz olarak algılamalarından dolayı dershaneyi seçtiklerini ifade etmektedir. Kuther, Sherman ve Williams'a (1996) göre de özel öğretim genellikle kamu okullarının kapasite yetersizliği, kamu okullarının nitelik yetersizliği, farklı eğitim alma isteği sebepleriyle gelişme göstermektedir. Ayvacı ve Er Nas (2009), uyguladıkları anketin sonucunda öğrencilerin %58'inin dershaneye SBS sınavında başarılı olabilmek için yöneldiği tespit etmişlerdir. Ayrıca, Şirin (2000) erkek öğrencilerin dershaneye gitme kararını verirken daha çok arkadaşları etkisinde kaldıkları, kız öğrencilerin ise ailesinin etkisinde kaldıkları bulgusuna ulaşmıştır.

Öğretmenlere "Sizce uygulanan merkezi sınav için en uygun yöntem hangisi olabilir?" sorusuna verdikleri cevaplara bakılırsa büyük bir çoğunluğu (%41,9) eski OKS sisteminde olduğu gibi tek aşamalı bir sınavı daha uygun bulurken, %35,5 i de mevcut sınav sisteminin öğrenciler için daha iyi olacağını düşünmektedir. %22,6 sı ise eski SBS sisteminde olduğu gibi her sene tek aşamalı bir sınav uygulanması gerektiğini düşünmektedir. Öğretmenlere yöneltilen "Sizce uygulanan merkezi sınav için en uygun yöntem hangisi olabilir?" sorusuna öğrencilerden de cevaplamaları beklenildiğinde cevapları %46,2 ile eski OKS sisteminde olduğu gibi tek aşamalı bir sınavı olurken, %28,8'i şuanda uygulanmakta olan TEOG sisteminin en uygun olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmen ve öğrencilere yöneltilen "Sizce uygulanan merkezi sınav için en uygun yöntem hangisi olabilir?" sorusuna velilerin verdikleri cevaplara bakılacak olursa, %46,2 ile bu sene başlatılan sistemin daha uygun olduğunu düşünenlerin yanı sıra, %40,4 ile tek aşamalı bir sınavı, %13,5 ile de her sene tek aşamalı bir sınav uygulanması daha uygun bulmaktadırlar. Arslan'a (2004) göre orta ve uzun vadede üst öğretim seviyesine geçişte, birkaç saatlik sınavlar değil, öğrencinin okul başarısı veya performansı yanında ilgileri, istidat ve kabiliyetleri esas teşkil etmelidir.

ÖNERİLER

Giriş sınavlarında başarı daha çok soru çözmeye bağlıdır. Bu da öğrenciyi konuları daha iyi öğrenmek yerine, daha pratik yöntemlerle çok soru çözmeye zorlamaktadır ve öğrencileri dershanelere bağımlı hale getirmektedir. Öğrencilerin özel dershanelere olan bağımlılığını azaltmak için okullarda eğitimin niteliğini arttırmak gereklidir. Okullarda öğrenciyi başarıya yönlendiren motivasyon araçlarının daha çok kullanılması, sınıf içi yaşama dönük öğretim amaçlarının gerçekleşmesi ve öğretmen moral ve motivasyonlarının artırılması eğitimin niteliğini artıracak önemli faktörler olarak ele alınabilir. Bunun yanı sıra, öğrenci-öğretmen iletişiminin niteliği gözden geçirilmeli ve okullarda çok yönlü bir iletişim ağı oluşturulmalı ve böylece öğrenci istediğinde çekinmeden bilmediği konuları öğretmenlerinden öğrenme imkânı yakalayabilmelidir. Yine bu amaç doğrultusunda eğitim programlarının içeriği ile merkezi sınavın içeriğinin uyumlu hale getirilmesi önemli bir adım olarak görülmekle beraber; okullardaki eğitim öğretim sürecinde öğrencilere bilimsel düşünme ve benzer olarak iletişim ve üst düzey düşünme becerilerinin kazandırılması, spor sanat ve kültürel faaliyet olanaklarının artırılıp öğrencilerin katılımı teşvik edilmeli ve böylelikle okullar öğrenciler için cazibe merkezi haline getirilmelidir.

Not: Bu çalışma 24-26 Nisan 2014 tarihlerinde Antalya'da 21 Ülkenin katılımıyla düzenlenen 5th International Conference on New Trends in Education and Their Implications – ICONTE' de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Bıblıography \l 1055 Arslan, M. (2004). Eğitim Sistemimizin Kapanmayan Yarası-Yükseköğretime Geçiş. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1*(16), 37-51.

Ayvacı, H. Ş. ve Er Nas, S. (2009). Fen ve Teknoloji Konularının Okulda ve Dershanede İşlenişiyle İlgili Durumların Belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*(13), 113-124.

Baştürk, S. ve Doğan, S. (2010). Lise öğretmenlerinin özel dershaneler hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri, 7*(2), 135-157.

Biçer, B. (2008). Yükseköğretim Programlarına Yeni Yerleşen Öğrencilerin Özel Dershanelere İlişkin Tutumları. *Çağdaş Eğitim Dergisi, 33*(358), 14-20.

Büyükbaş, N. (1997). Özel Dershaneler ve Türk Eğitim Sisteminin Genel Amaçları. *Eğitim Yönetimi Dergisi, 3*(2), 155-162.

Çepni, S. (2012). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş.* Trabzon: Celepler Matbaacılık.

Eğitim Reformu Girişimi. (2013, Kasım 22). *Dershanelerin Kapatılması Eğitimde Kaliteyi ve Fırsat Eşitliğini Sağlar mı?* Aralık 13, 2013 tarihinde ERG (Eğitim Reformu Girişimi): http://erg.sabanciuniv.edu/node/1257 adresinden alındı.

Ekiz, D. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Ertürk, S. (1972). *Eğitimde Program Geliştirme.* Ankara: Yelkentepe Yayın.

Gök, F. (2005). Üniversiteye Girişte Umut Pazarı: Özel Dershaneler. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi, 3*(11), 102-109.

Gökçe, F. (2008). Resmi ve Özel İlköğretim Okulları ile Dershanelerde Öğretmen ve Öğrenci Motivasyonu (Bursa İli Örneği). *Çağdaş Eğitim Dergisi, 33*(359), 6-14.

Kaptan, S. (1973). *Bilimsel Araştırma Teknikleri: Tez Hazırlama Yolları.* Ankara: Rehber Yayınları.

Kaptan, S. (1981). *Bilimsel Araştırma Teknikleri ve İstatistik Yöntemleri.* Ankara: Tekışık Matbaası.

Kutner, M. A., Sherman, J. D., & Williams, M. F. (1986). Federal Policies For Private. *Private Educatian* (s. 83). içinde New York.

Özden, M. (2010). Kimya Öğretiminde Okul ve Dershane Eğitiminin Karşılaştırılması: Malatya İli Örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 8*(2), 397-416.

Özmen, H. (2005). Ortaöğretim Kurumlarının ve Özel Dershanelerin Kimya Öğretimine Yönelik Karşılaştırılması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(20), 26-38.

Özoğlu, M. (2011). *Özel Dershaneler: Gölge Eğitim Sistemiyle Yüzleşmek.* Ankara: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.

Sarıer, Y. (2010). Ortaöğretime Giriş Sınavları (OKS-SBS) ve PISA Sonuçları Işığında Eğitimde Fırsat Eşitliğinin Değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(3), 107-129.

Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2011). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Şirin, H. (2000). Eğitim Sisteminde Özel Dershaneler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*(2), 387-410.

T.C. MEB Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. (1988). *Özel Dershanelerin Türk Eğitim Sistemi İçindeki Yeri ve Geleceği.* Ankara: MEB.

Turan, İ. ve Alaz, A. (2007). Özel Dershanelerde Coğrafya Öğretiminin Öğrenci Görüşleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 15*(1), 279-292.

Türk Eğitim Derneği. (2010). *Ortaöğretime ve Yükseköğretime Geçiş Sistemi.* Ankara: TED.

Yeşilyurt, S. (2008). Üniversiteye Giriş Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Dershaneleri Tercih Etme Sebepleri ve Dershanelerdeki Biyoloji Öğretiminin Durumu Üzerine Bir Çalışma. *Türk Fen Eğitimi Dergisi, 5*(2), 95-109.

Yılmaz, K. ve Altınkurt, Y. (2011). Göreve Yeni Başlayan Özel Dershane Öğretmenlerinin Kurumlarındaki Çalışma Koşullarına İlişkin Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 11*(2), 635-650.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2014 Cilt:3 Sayı:2 Makale No: 37 ISSN: 2146-9199

OKULÖNCESİ EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN TEMEL BİLİMSEL SÜREÇ BECERİLERİNİ KULLANIM DÜZEYLERİNİ BELİRLEME ÖLÇEĞİNİN GEÇERLİLİK VE GÜVENİLİRLİK ÇALIŞMASI

Uzm. Sara Kefi
Foça Belediyesi Çocuk Evi Müdürü
Foca- İzmir
sarakefi@gmail.com

Doç. Dr. Nadir Çeliköz
Yıldız Teknik Üniversitesi
İstanbul
ncelikoz@gmail.com

Özet

Bu araştırmada "Okulöncesi Eğitim Öğretmenlerinin Temel Bilimsel Süreç Becerilerini Kullanım Düzeylerini" belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilebilir mi? sorusu temel problem olarak ele alınmıştır. Bu doğrultuda ölçeğin; (1) Geçerliliği, (2) Güvenirliği ve (3) Okulöncesi Eğitim Öğretmenlerinin Temel Bilimsel Süreç Becerilerini Kullanım Düzeylerinin bazı değişkenler ile ilişkisinin ortaya konulması araştırmanın alt problemleri olarak ele alınmış ve incelenmiştir. Ölçeğin geçerlilik ve güvenirlik çalışmasına Ankara İstanbul, İzmir, Konya, Kırklareli ve Sakarya İllerinde Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Resmi Okulöncesi Eğitim Kurumlarında görev yapan 471 okulöncesi öğretmeni katılmıştır. Ölçeğin *örneklem yeterliliği ve genellenebilirliği* için KMO ve Barlett Testi, *kapsam ve görünüş geçerliliği* için uzman görüşü ve pearson momentler çarpımı korelasyonu, *iç tutarlılık ve testi yarılama güvenirliği* için ise sırasıyla Cronbach Alfa ve Split Half testleri yapılmıştır. Okulöncesi Eğitim Öğretmenlerinin Temel Bilimsel Süreç Becerilerini Kullanım Düzeylerinin bazı değişkenler ile ilişkisini ortaya koyabilmek için ise "bağımsız t-testi ve tek-yönlü variyans analizi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular geliştirilen ölçeğin; alanda görev yapan öğretmeler, eğitim gören öğretmen adayları, araştırmacılar ve yöneticilerin kullanabileceği geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu yönündedir. Okulöncesi öğretmenlerinin Temel Bilimsel Süreç Becerilerini Kullanım Düzeylerini Belirleme ölçeğinin Türkiye'de okulöncesi eğitim öğretmenlerine yönelik olarak geliştirilen ilk ölçek olması nedeniyle alandaki çalışmalarda kullanılabileceği ve alana katkı getirebileceği düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Okulöncesi öğretmenliği, bilimsel süreç becerileri, geçerlilik-güvenirlik.

VALIDITY AND RELIABILITY STUDY OF IDENTIFICATION SCALE FOR UTILIZATION DEGREE OF BASIC SCIENTIFIC PROCESS SKILLS OF PRE-SCHOOL TEACHERS

Abstract

In this study, the question of "Can a valid and reliable assessment instrument which is aimed to determine the utilization degree of basic scientific process skills of pre-school teachers be developed?" was considered to be basic problem and discussed in detail. Accordingly, revealing the connection between the Validity (1) and Reliability (2) and the degree of basic scientific process skills of pre-school teachers (3) and other variances was considered to be secondary problem and also discussed in the study. 471 pre-school teachers working at Pre-School Educational Institutions subjected to the Ministry of National Education in the cities of Ankara, İstanbul, İzmir, Konya, Kırklareli ve Sakarya participated in the validity and reliability study of the scale. KMO and Barlett test were carried out for the sample competence and generalizability of the scale, Expert Opinion and Pearson Product-Moment Correlation were carried out for the Scope and Face Validity, Cronbach Alfa ve Split Half tests were carried out respectibely for the Internal consistency and Splif-half reliability. Independent T-test and One-way Analysis of Variance were applied to reveal the connection between the degree of using the basic scientific process skills of Pre-School Teachers and some variences. The findings that were acquired proved to be a valid and reliable assessment instrument for the teachers working in the field, preservice teachers receving education, researchers and administrative staff. As the scale determining the degree of using the basic scientific process skills of Pre-School teachers is the first scale developed for the Pre-School teachers in Turkey, the scale is considered to be useful in field reseaches and to contribute to the field.

Key Words: Pre-School Teachership, Scientific Process Skills, Validity-Reliability.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2014 Cilt:3 Sayı:2 Makale No: 37 ISSN: 2146-9199

GİRİŞ

Okulöncesi eğitim, bireyin tüm gelişim alanlarında en hızlı geliştiği dönemi kapsar. Okulöncesi eğitimin amaçlarını gerçekleştirilebilmesi, ancak iyi planlanmış eğitim programları ile mümkün görünmektedir. Okulöncesi eğitim kurumlarında programın uygulanmasında en önemli rol ise, öğretmenindir. Okulöncesi dönem, çocukların temel kavramları ve bilimsel süreç becerilerini kazandıkları deneyimlerle dolu bir dönemdir. Çocukların bu dönemde yaşadıkları deneyimler, bilginin yapı taşları olarak nitelendirilen kavramların kazanılması için uygun ortam oluşturur. Çocukların bu kavramları günlük hayatlarında yapılandırarak kullandıkları gözlemlenir. Bu dönemde çocuklar matematik ve fen eğitimi için temel olan kavramları kazanarak kullanmaya başlarlar (Kamay ve Kaşker, 2006). Fen eğitimi sırasında çocuklar, gözlem yapma, inceleme, tahmin etme, sınıflama, deneme yapma gibi birçok bilimsel süreçleri gerçekleştirmektedirler (Aktaş-Arnas, 2002 Akman, 2003). Aslında Okul öncesinde fen eğitimi, tüm bu bilimsel süreçlerin çocuk tarafından kullanılabilmesine fırsat vermektedir (Aktaş-Arnas, 2002). Okul öncesinde bilimsel düşüncenin geliştirilmesi çok yönlü düşünülerek hazırlanmış bir fen eğitimi planlaması ile mümkündür. Bunu hazırlayacak öğretmenlerin ise fen öğretiminin önemini iyi kavraması gerekmektedir. Aynı zamanda böyle bir eğitim planı hazırlayabilecek bilgi ve beceriye de sahip olması gerekmektedir. Bugün erken yaşta çocukların Bilimsel Süreç Becerileri ile donatılmasının amaçlandığı (Okul öncesi Eğitim Programı, MEB, 2006,2013) okulöncesi eğitim programlarında açıkça belirtilmiştir. Ancak öğretmenlerin "bilimsel süreç becerilerinin" neler olduğunu ve çocuklara nasıl kazandırılabileceğini bilmeleri gerekmektedir (İnan, 2010). Çocuklar fen bilimlerinin içeriğini bilimsel süreç becerilerini uygulayarak öğrenirler. Okulöncesi dönemde fen bilgisi konularının (içerik), bilimsel süreçler ve uygulama becerileri yoluyla öğretilmesi amaçlanmıştır. Böylece fen eğitimi ile çocuklar bir bilim insanın izlediği yolu anlayabilecek ve geliştirdikleri bilimsel tutum ve davranışları bu yıllardan başlayarak çalışmalarına yansıtabileceklerdir (Kumtepe, 2011).

Bilimsel süreç becerileri, düşünmenin temel bileşenlerini oluşturmakta ve fen alanında olduğu kadar diğer alanlarda da "problem çözme" yöntemi olarak kullanılmaktadır. Bilimsel süreçler, bilgi toplamada, toplanan verileri çeşitli yöntemlerle düzenlemede, sıra dışı durumları açıklamada ve problem çözmede kullanılan zihinsel ve bedensel becerilerdir (Böyük ve diğerleri, 2011). Çepni ve diğerleri (1996)'ne göre Bilimsel süreç becerileri; fen bilimlerinde öğrenmeyi kolaylaştıran, öğrencilerin aktif olmasını sağlayan, kendi öğrenmelerinde sorumluluk alma duygusunu geliştiren, öğrenmenin kalıcılığını arttıran ayrıca araştırma yolları ve yöntemlerini gösteren temel beceriler olarak tanımlanmaktadır. Bilimsel süreç becerilerinin öğrenciler tarafından kullanılması hem fen hem de diğer öğrenmeler açısından, *öğrenmenin kalıcılığını* arttırır. Çünkü yaparak-yaşayarak öğrenme daha kalıcı olur. Bu yüzden, öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirmek, fen programlarının önemli bir hedefini oluşturmaktadır (Böyük ve diğerleri, 2011).Bu beceriler bilimin içeriğindeki düşüncenin ve araştırmaların temelidir. A.A.A.S.'da (Amerikan Bilimi İlerletme Derneği), bilimsel süreç becerilerini, geniş ölçüde aktarılabilir, birçok fen disiplini için benimsenmiş, bilim adamlarının doğru davranışlarının yansıması olarak kabul edilen beceriler seti olarak tanımlamaktadır (Akt. Tan ve K. Temiz, 2003). Bilimsel Süreç Becerileri, American Association for the Advancement of Science (AAAS), Science-A Process Aproach'da, temel ve bütünleyici (birleştirilmiş) olmak üzere iki kategoriye ayrılmaktadır (Akt. Can-Taşkın ve Ş. Pekmez, 2008).

Temel Bilimsel Süreç Becerileri (TBSB)

Gözlem: Temel bilimsel süreç becerileri doğumdan itibaren gelişmeye başlar. Gözlem, bir problemi çözmek için bilgileri toplamanın ilk basamağıdır (Lind, 2000). Etkili bir gözlem yalnızca bakmak değil belirli bir amaçla dikkatle (konsantre olarak) ve sistemli bir şekilde bakmaktır. Çocuklar oldukça iyi birer gözlemcidir. Gözlem yapma bireyin duyu organlarından biri ya da bir kaçından yararlanarak bir durumun özelliklerini belirlemeye yönelik yaptığı etkinlik olarak tanımlanabilir (Çepni ve diğ., 2006). **Tahmin:** Tahminde bulunduğumuzda, gelecekte ne olmasını beklediğimize dair bir cümle kurarız. Uygun bir tahmin yaparız veya gözlemlerimize dair fikirler üretiriz. Bu süreç basit bir tahminden daha fazladır. Çocuklar uygun bir tahmin yapmak için önceki gerekli bilgilere sahip olmalıdır. Çocuklar basit tahmin sorularından hoşlanırlar (Lind, 2000). Çocuklar herhangi bir şeyin nasıl çalıştığını neden böyle çalıştığını herhangi bir olayın nasıl meydana geldiğini basit neden sonuç ilişkileri kurarak önceden kestirebilirler (Senemoğlu, 1994). Yani tahmin, gelecekte yapılacak gözlem için bir ön yargıda bulunmadır (Çepni, ve diğ., 1996).**Ölçme:** Gözlemlerin miktarını belirleme becerisidir. Bu sayılar; uzaklıkları, zamanı, sesi, sıcaklığı, standart birimlerle ölçülebilenleri ve ölçülemeyenleri içine alır (Lind, 2000).

Morrison (2012)'a göre Ölçme, hem bir matematik ve hem de bilim süreç becerisidir. Erken çocukluk sınıflarında Ölçme, "uzunluk, ağırlık" vb. gibi, standart ve standart olmayan birimlerle yapılır. Ölçme birimleri kullanmak çocuklar için önceleri soyut görülmesine karşın, düzenli kullanım ile "ölçüm bantları, ölçekler, bardaklar, adım vb." küçük çocukların standart araçlarla ölçmeyi hızlı bir şekilde öğrenmeleri için önemlidir. Erken çocukluk sınıflarında birçok ölçme fırsatı sunulmalı ve "ataç, ayakkabı, el, parmak, arkadaşlarının vücutları " gibi standart olmayan ölçümler kullanarak birçok ölçüm sürecinin yaşanması sağlanmalıdır.**Deney Yapma/ Deneme:** değişkenleri değiştirme ve kontrol etme sürecidir. Deney yapma tüm bilimsel süreç becerilerini kapsar niteliktedir. Çocuk deneylere aktif katılımı sayesinde yaparak yaşayarak öğrenme ortamı bulmuş olur (Erar, 2003). Bu süreç diğer tüm süreçlerle birleşir. Harlen ve Qualter (2004)'e göre bilim süreçlerini kullanma yeteneği çocukların somut deneyimlerle yeni bilgilere ulaşmalarına izin verir. Bu süreçler ve yetenekler çocukların bir problemi çözerken düşünmelerini geliştirir ve problemin çözümüne nasıl ulaşacakları konusunda çocuklarda merak uyandırır. Fen eğitiminde bu yeteneklerin gelişmesi için ilk elden deneyimlerin olması gerekir (Ayvacı, 2010). **Verileri Kaydetme**, verileri kullanma ve model oluşturma için temel hazırlar. Örneğin bir tablo, sonradan çizilecek bir grafik için temel oluşturur. Tablolar çizme, not tutma, bir taslak çizme, teyp kaydı alma, fotoğraf çekme, yapılan deneyi bir rapor haline getirme, verileri kaydetme becerisiyle ilgili bazı davranışlardır (Çepni ve diğ.,1996). Bu süreç bir deney veya gözlem sonucu elde edilmiş verileri grafik, resim, vb. gibi birçok duyu organına hitap edecek şekilde göstermeyi içerir (Arthur, 1993). **İletişim Kurma**; Sarquis (2009)'e göre temel bilimsel süreç becerisi olarak iletişim; sözlü veya yazılı olarak bir fikri açıklamaya ve diğerlerinin bizi anlamasına yardımcı olacak bir yoldur. Erken çocukluk döneminde gün boyu fen (bilim) çalışmaları sırasında çocukların iletişim yoluyla kavramları öğrenmesi ve doğru bir şekilde kullanması öğretilmelidir (akt. Morrison, 2012). İnsanlar pek çok yolla iletişim kurarlar. Jestler, vücut dili ve hareketleri, yüz ifadeleri, ses tınısı, kelimeler ve resimler birbirimizle iletişim kurma ve duygularımızı ifade etmek için kullandığımız yollardan bazılarıdır. Bir çocuk; fikirlerini, düşüncelerini, resim, diyagram, harita, grafik, dergi ve raporlar gibi sözlü veya yazılı formlarla anlatır (Lind, 2000). **Sonuç çıkarma**; Çocuklar sonuç çıkarmada birçok gözlem yapar, onları sınıflandırır ve sonra da onlara bazı anlamlar vermeye çalışırlar. Bir sonuca dolaylı olarak ulaşılır (Lind, 2000). Gözlem yapma ve deneyler sonucunda çocuklar çevrelerindeki olaylar hakkında ilişki kurup sonuç çıkartarak uygulama yaparlar. Sonuç çıkartma da deneylerin büyük bir rolü vardır. Deneyler sırasında aldıkları bilgiler ile çeşitli açıklamalarda bulunurlar (Şahin,2000). Çocuk yaptığı gözlemler, katıldığı deneyler sayesinde günlük hayatla ilgili sorunlara çözümler bulur, fen ve doğa olayları hakkında kesin ve doğru yargılara ulaşır (Akman ve diğ., 2003).

Bilimsel süreç becerilerinin kazanılmasında öğretmenin rolü büyüktür; "Temel bilimsel süreç becerilerinin öğrenilmesi, bütünleştirilmiş süreç becerilerinin geliştirilmesi için ön koşuldur". Çocuklar **temel süreç becerilerini** (okulöncesi dönemden itibaren) geliştirmeden, bütünleştirilmiş süreç becerilerini (ilköğretim ve ilerisi) etkin bir şekilde kazanamayacaklardır (Kefi ve diğ.2013). Okulöncesi dönemde çocuğa verilecek uygun eğitim, onun bilimsel süreç becerilerini kullanma yeterliliklerini geliştirecek ileriki yıllarda bu becerileri aktif kullanmasına yardımcı olacaktır. Dolayısıyla okul öncesi öğretmenlerinin çocukların bu becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler planlayarak uygulaması gerekmektedir (Ayvacı, 2010). Ünal ve Akman (2006), çocuklarda sağlam bilimsel temellerin oluşmasının öğretmenlerin kullandıkları öğretim teknikleri ile tutumlarına bağlı olduğunu ifade etmektedirler. Çünkü öğretmenlerin tutumları ve buna bağlı olarak hazırladıkları etkinlikler çocuklarda bilimsel süreçlerin kullanılmasını ve düşünce becerilerinin gelişimini etkilemektedir (Ayvacı,2010). Çocuklar fen öğrenme sürecinde dış faktörlerden etkilenmelerine rağmen, öğretmenlerin rolü en önemli faktörlerden biri olarak kabul edilebilir (Öztürk-Yılmaztekin ve Tantekin-Erden, 2011). Bunların yanı sıra okulöncesi dönemde çocukların fen'e yakınlık derecelerinin arttırılması ve fen konusundaki tutumlarının gelişimi için olumlu temellerin atılması konusunda öğretmenlere önemli sorumluluklar düşmektedir (Davies ve Howe, 2003). Eğer çocuklar fen etkinliklerine yeni başladıklarında başarılı deneyimler ve olumlu hisler kazanırlarsa ileriki yıllarda fen ile ilgili deneyimlerinde başarılı olacaklardır. Bu, çocukların fen'e yönelik olumlu tutum kazanmalarını sağlayacak, böylece çocuklar yaşam boyu fen'e ilgi gösterecek ve fen öğrenmekten zevk alacaklardır. Ancak çocuklar fen ile ilgili etkinliklere yeni başladıklarında öğretmenleri tarafından yeterli derecede desteklenmezse ve olumsuz deneyimler yaşarlarsa hayatlarının geri kalan kısmında çoğunlukla fenle ilgili çalışmalardan kaçınacaklardır (Simpson ve Oliver, 1990).Yapılan çalışmalarda Hashweh (1987) öğretmenlerin fen konuları hakkındaki bilgilerinin planlarını da etkilediğini söylemiştir. Öğretmenin planladığı etkinliklerle kendisinde var olan eksik kavram ve kavram yanılgılarının öğrencilere geçtiğini vurgulamıştır. Literatürde yapılan çalışmalar okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimine yönelik olumlu ya da olumsuz düşünceye sahip olmanın önemi üzerinde durmaktadır. Öğretmenlerin düşüncelerinin yalnızca kendilerini

etkilemediği aynı zamanda sınıf içindeki fen etkinlikleri ve dolayısıyla çocukların fen eğitimine karşı düşüncelerinin olumlu ya da olumsuz olmasını da etkilediği görülmektedir. Ayrıca; Okulöncesi dönemde Çocuklar fen bilimlerinin içeriğini bilimsel süreç becerilerini uygulayarak öğrenirler. Çocukların bu becerileri kazanabilmesi öğretmenlerin bu becerilerin kazanımına yönelik etkinlikleri planlayıp uygulayabilmesine bağlıdır. Yani okulöncesi öğretmenlerin, temel bilimsel süreç becerilerini sınıf ortamında kullanabilme düzeyi ile ilişkilidir.

Yurtdışında son yıllarda okulöncesi dönemde fen/bilim eğitimine yönelik hem içerik hem de süreç hedeflerini ön plana çıkaran, fen/bilim merkezli okulöncesi eğitim programlarını oluşturma, uygulama ve iyileştirme çabası görülmektedir. Bunlara örnek olarak; ScienceStart (Conezio ve French, 2002), Seatle okulöncesi çocukların bilim araştırma birimleri tarafından sorgulama araştırma tabanlı bilim programı (Anderson ve Nesholm, 2010), S.A.M.E.(Fen/Bilim ve matematikte mükemmellik) programı (Gilson ve Cherry,2002), Science Lab. (Dyckerhoff, 2007) verilebilir. Ayrıca; Zan (2010), Hall (2010), Worth (2010), Chalufour (2010), Van Meeteren & Zan (2010), Hoisington (2010), Katz (2010), okulöncesi eğitim sınıflarında bilim etkinliklerinin uygulanması, içerik ve süreç, öğretmenin rolü gibi konularda alternatif uygulama modelleri sunmaktadırlar. Türkiye'de yapılan birçok araştırma [Alisinanoğlu ve diğ.(2012), Çalışandemir, (2002), Ayvacı, Yiğit ve Devecioğlu'nun (2002), Büyüktaşkapu (2010), Parlakyıldız ve Aydın (2004), Karaer ve Köstereliođlu (2005), Akkaya (2006), Adak (2006), Özbey (2006), Özbek (2009), Karamustafaoğlu ve Kandaz (2006), Uysal (2007), Keleşi ve Halmatov (2010), Öztürk-Yılmaztekin ve Tantekin-Erden (2011), Demiriz ve Ulutaş (2000), Bilaloğlu ve arkadaşları (2006), Kıldan ve Pektaş (2009)] incelendiğinde ise; öğretmenlerin fen etkinliklerini planlama, uygulama, yöntem ve teknik kullanma, araç gereç temin etme yeterlilikleri ile tutumlarında problemlerin olduğunu vurgulanmaktadır. İnan (2010) ise "okul öncesi eğitimde öğretmen adaylarının alan bilgisi ve pedagojik içerik bilgisinin incelenmesi" amacıyla yaptığı araştırmasında, erken çocukluk dönemi öğretmen adaylarının fen öğretme konusunda güçlükler yaşadığını ortaya koymuştur. İnan (2010), özellikle bilimsel süreç becerilerini öğretmede içerik bilgisi ve pedagojik içerik bilgisi konusunda öğretmen adaylarının güçlüklerine işaret etmektedir.

Kefi ve diğ.(2013), okulöncesi öğretmenlerinin temel bilimsel süreç becerini kullanım düzeylerini belirlemek amacıyla 35 öğretmenin katılımı ile yaptıkları araştırmada; öncelikle öğretmenlerin kendi sınıflarında uyguladıkları bir fen etkinliğini yazmaları istenmiştir. Çalışmada öğretmenlerin kendi yazdıkları fen etkinlikleri analiz edildiğinde tüm TBSB kullanımlarının çok düşük düzeyde olduğu görülmüştür. İkinci olarak; öğretmenlerin fen etkinliklerinden deneylerde TBSB'den hangilerini kullanırsınız" sorusuna yanıt vermeleri istenmiş ve öğretmenlerin verdikleri yanıtlar analiz edildiğinde ise çok yüksek oranda tüm TBSB'ni kullandıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Üçüncü olarak öğretmenler sınıf içi uygulamaların da gözlenmişler ve sınıf içi gözlem sonuçları analiz edildiğinde de tüm TBSB kullanımlarının çok düşük düzeyde olduğu açıkça görülmüştür. Yani öğretmenler, kendi kendilerini TBSB kullanım yönünden değerlendirirken çok yüksek oranda TBSB kullandıklarını ifade etmelerine karşın, sınıf içi gözlemler ve öğretmenlerin kendi yazdıkları fen etkinlikleri örnekleri bunun tam tersini göstermektedir. Ayrıca çalışmaya katılan öğretmenlerin "çocuklar için anlaşılması zor kavramları ele aldıkları, hatta kendilerinin bu kavramları yanlış ya da eksik algıladıkları ve fen etkinliği olarak sadece deney örneği yazdıkları", görülmüştür. Bu sonucun öğretmenlerin yukarıda ifade edilen fen kavramlarına yönelik içerik bilgisi ve planlama ve uygulama bilgisi eksikliğinden kaynaklandığı ve istendik cevaplar verme eğilimlerinden kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca Kefi (2012) "okulöncesi eğitimde fen deneyleri uygulanırken, temel bilimsel süreç becerilerinin, oyun yöntemi ile kazandırılmasına yönelik bir örnek" konulu çalışması sonunda "oyun yöntemi" ile deneylerin uygulanmasının çocukların TBSB'ni kazanmalarında olumlu katkısının olduğunu, deney sürecinde her bir TBSB'sinin oyun aracılığı ile gerçekleştirilmesin çocukların ilgi ve meraklarını canlı tutarak onların fen çalışmalarına karşı isteklendirdiğini, çocukları yeni çalışmalar yapmaya cesaretlendirdiğini vurgulamaktadır. Nitekim yapılan bu çalışma sonunda çalışmaya katılan çocukların, okulda ve evde deney yapmaya karşı gönüllü oldukları evde aileleri ile birlikte deney yaparak süreci raporlayarak okula getirdikleri, TBSB içeren kelimeleri oyunları esnasında aralarında kullandıklarının gözlemlendiği vurgulanmaktadır. Yine Kefi (2006), "Fen deneylerinin temel bilimsel süreç becerileri rehberliğinde drama yöntemiyle yapılması" konulu çalışması sonunda, okulöncesi eğitimde TBSB kazanılmasında drama yönteminden yararlanılmasının çocukların fen'e karşı pozitif tutum kazanmalarında etkili olduğunu vurgulamıştır. Bununla birlikte Türkiye'de, okulöncesi döneme ilişkin olarak öğretmenlerin fen süreçlerindeki becerilerini, yeterliliklerini, görüşlerini, ilgilerini ve tutumlarını belirlemeye yönelik yeterli sayıda çalışma ve geçerli-güvenilir ölçme araçları hazırlama yönünde faaliyetler yapılmadığı söylenebilir. Özbey ve Alisinanoğlu

(2010) tarafından "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Fen Etkinliklerine İlişkin Yeterliliklerini Belirleme Ölçeği hazırlanmış ve 232 öğretmen üzerinde Geçerlilik- Güvenirlik Çalışması yapılmıştır. Yurtdışında ise Cho, Kim ve Choi (2003), okulöncesi öğretmenlerinin fen'e karşı tutumlarını ölçen bir ölçek geliştirerek 100 öğretmene uygulamıştır. Bu ölçek yurtdışında birçok akademik çalışmada kullanılmıştır. Sönmez (2007) tarafından ise bu ölçeğin Türkiye uyarlaması yapılarak geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Ayrıca, Türkiye'de yapılan diğer çalışmalar incelendiğinde bazı bilimsel süreç becerilerine ilişkin testlerinin geliştirildiği görülmektedir. Bunlar, "Aktamış ve Şahin-Pekmez, (2011), Öztürk, Tezel ve Acat, (2010), Aydoğdu ve Ergin (2009), Aydoğdu ve diğ., (2012), Hazır ve Türkmen (2008), Tatar (2006)'in geliştirdiği testlerdir. Ancak, Okulöncesi dönemde temel bilimsel süreç becerilerinin kazanılmasının çocukların ileriki yaşamlarında "fen'e karşı olumlu tutum geliştirmelerine ve bilim okuryazarı olabilmelerine katkı sağlaması açısından son derece önemli görülmesine rağmen, yurtiçinde ve yurt dışında doğrudan okulöncesi öğretmenlerin hazırladıkları ve uyguladıkları günlük etkinlik planları içinde temel bilimsel süreç becerilerini kullanma düzeylerini belirlemeye yönelik güvenilir ve geçerli bir ölçeğe rastlanmamıştır. Bu bağlamda; okulöncesi öğretmenlerinin Temel Bilimsel Süreç Becerilerini Kullanma Düzeylerini Belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilebilir mi? sorusu temel problem olarak ele alınmış ve geliştirilmeye çalışılan ölçekle ilgili olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1). Okulöncesi Eğitim Öğretmenlerinin Temel Bilimsel Süreç Becerilerini Kullanım Düzeylerini Belirleme Ölçeği ne derece geçerlidir?
1.1. Kapsam
1.2. Görünüş
1.3. Yapı
2) Okulöncesi Eğitim Öğretmenlerinin Temel Bilimsel Süreç Becerilerini Kullanım Düzeylerini Belirleme Ölçeği ne derece güvenilirdir?
2.1. Chronbach Alfha
2.2. Testi Yarılama
3) Okulöncesi Eğitim Öğretmenlerinin Temel Bilimsel Süreç Becerilerini Kullanım Düzeylerinin Bazı Değişkenler İle İlişkisi, beklenen ilişkiyi ortaya koymakta mıdır?
3.1. Sınıftaki Yaş Grubu,
3.2. Kendini Yeterli Hissetme,
3.3. Sınıftaki Çocuk Sayısı,
3.4. Üniversite Eğitimi Kapsamında TBSB İle İlgili Eğitim Alma,
3.5. TBSB İle İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma

YÖNTEM

Araştırmanın evrenini, "Türkiye'deki resmi okulöncesi eğitim kurumlarında görev yapan okulöncesi eğitim öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma evreni ise "Ankara, İzmir, Kırklareli, İstanbul, Sakarya ve Konya" illerinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Resmi okulöncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Örneklem seçiminde random yöntemi kullanılmış ancak örneklem grubuna kolay ulaşabilirlik ve araştırmaya gönüllü katılım kriterleri dikkate alınarak seçim yapılmıştır. Sonuç olarak; "Ankara, İzmir, Kırklareli, İstanbul, Sakarya ve Konya" illerinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Resmi okulöncesi eğitim kurumlarında 2012/2013 eğitim yılında görev yapan 471 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Öncelikle "Ankara, İzmir, Kırklareli, İstanbul, Sakarya ve Konya" illerinde araştırmacının ulaşabildiği farklı okul türlerindeki kurumların yöneticileri ile iletişime geçilmiş ve kurumlarındaki öğretmenlerden araştırmaya gerçekten gönüllü katılmak isteyenlerin ölçek formunu doldurmaları istenmiştir. Ölçek madde sayısının beş katından fazla olması koşuluyla 500 okulöncesi öğretmenine ulaşılmış, hatalı olanlar çıkarılarak toplam 471 ölçek formu değerlendirilmiştir.

Tablo 1: Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Okul Türlerine Göre Dağılımı

Okul türü	Öğretmen sayısı
Anasınıfı	85
Bağımsız anaokulu	311
Uygulama sınıfı	75
Toplam	471

Tablo 2: Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin İllere Göre Dağılımı

İller	Öğretmen Sayısı
Ankara	76
İstanbul	72
Konya	62
Sakarya	30
Kırklareli	75
İzmir	156
Toplam	471

Veri Toplama Aracı ve Hazırlanması

Öncelikle, Okulöncesi Eğitim Öğretmenlerinin Temel Bilimsel Süreç Becerilerini Kullanım Düzeylerini Belirleme Ölçeğinin deneme formunun oluşturulması için temel bilimsel süreç becerileri ile ilgili yurtiçi ve yurtdışında yapılmış araştırmalara ve kuramsal bilgilere ulaşılmaya çalışılmıştır. Bilimsel süreç becerileri ile ilgili Literatürden elde edilen bilgiler, incelenen araştırma ve ölçekler ((Akman ve diğ.(2003), Aktamış ve Şahin Pekmez (2011), Ayvacı, (2010), Alisinanoglu ve diğ. (2012), Aydoğdu (2006), Aydoğdu ve diğ.(2007), Aydoğdu ve diğ., (2012), Ayvacı (2010), Aktamış ve Ergin,(2008), Ardaç ve Muğaloğlu (2002), Muğaloğlu ve diğ.(2003), Böyük ve diğ.(2011),Büyüktaşkapu ve Çeliköz (2009), Can ve Şahin (2010), Can-Taşkın, B. ve Pekmez-Şahin, E.,(2008), Can B., ve diğ., (2010),Cho, Kim, Choi,(2003), Vitti and Torres(2006), Forman (2010), İnan (2010), İnan (2011), Morrison (2012), Özbey ve Alisinanoğlu (2009), Öztürk-Yılmaztekin ve Tantekin-Erden (2011), Padilla,at.al.,(1985). Şahin ve diğ.(2011), Worth, (2010)) ile alanda uzman kişilerin görüşleri değerlendirilerek ölçeğin maddelerinin hazırlanması için kaynak oluşturulmuştur. *İkinci aşama olarak*, temel bilimsel süreç becerilerinin okulöncesi öğretmenleri tarafından kullanımına ilişkin olarak; "literatürde en sık tekrarlanan "tahmin, gözlem, ölçme, deneme / deney, sıralama / sınıflama / karşılaştırma, sayıların kullanımı, iletişim, veri kaydetme, sonuç çıkarma becerileri ele alınmış ve toplam 9 boyuttan oluşan 137 maddelik bir havuz oluşturulmuştur. *Üçüncü aşama olarak,* okulöncesi öğretmenlerinin temel bilimsel süreç becerilerini kullanma düzeylerini belirleme ölçeğinin amaca uygunluğunu ve yeterliğini belirleyebilmek için, uzman değerlendirme formu kullanılarak 10 uzmandan görüş alınmıştır. Gelen görüşler doğrultusunda ölçeğin madde sayısının azaltılması amacıyla "sayıların kullanımı ve sıralama / sınıflama / karşılaştırma" boyutları ölçekten çıkarılmış bu boyutlardaki bazı maddeler diğer boyutların içindeki maddeler ile birleştirilmiştir. Böylece ölçek maddeleri 67'ye indirilmiştir. Daha sonra 67 maddelik taslak 4 uzmana daha gönderilerek gelen görüşler doğrultusunda 47 madde ile sınırlandırılmıştır. Toplam 47 maddelik ölçek yeniden 5 uzmana gönderilerek son şeklini almıştır. 47 maddelik ölçek 20 okulöncesi öğretmenine verilerek denenmiştir. Uzmanlardan biri maddelerin Türkçe anlaşılırlığını değerlendirmiş, üç tanesi fen eğitimi ve öğretimi açısından temel bilimsel süreç becerilerinin kullanımını, 6 uzman ise okulöncesi eğitim öğretmenlerinin günlük programları içinde temel bilimsel süreç becerilerini kullanmaları yönünden ölçek maddelerini değerlendirmiştir. Ölçeğin değerlendirme kriterleri beşli likert tipi derecelendirme ile **"**1 hiç, 2 az, 3 kısmen, 4 genellikle, 5 her zaman" olarak belirlenmiştir. Aşağıda (tablo 3) ölçeğin boyutları ve her boyutun madde sayısı ayrıntılı olarak verilmiştir.

Tablo 3: Okulöncesi Eğitim Öğretmenlerinin Temel Bilimsel Süreç Becerilerini Kullanım Düzeylerini Belirleme Ölçeğinin Boyutları ve Madde Sayısı

Temel Bilimsel Süreç Becerileri	Madde sayısı
Gözlem	6
Tahmin	6
İletişim	6
Ölçüm	7
Veri kaydetme	6
Deneme/deney	6
Sonuç çıkarma	6
Toplam	43

BULGULAR

OÖEÖTBSBKD Ölçeğinin 471 okulöncesi öğretmeni ile gerçekleştirilen Geçerlik ve Güvenirlik çalışmasına ilişkin Bulgular, aşağıda verilmiştir.

Verilerin Faktör Analizi İçin Uygunluğunun Değerlendirilmesi

Örneklem grubundan gelen verilerin faktör analizi için uygun olup olmadığı KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) katsayısı ve Bartlett testi ile açıklanabilir (Büyüköztürk, 2007). Bu durumda, Bartlett testi sonucunun anlamlı çıkması ve KMO değerinin 0,50'den büyük çıkması beklenmektedir. Literatüre göre KMO değeri 0,60 orta, 0,70 iyi, 0,80 çok iyi, 0,90 mükemmel olarak kabul edilmektedir (Bryman &Cramer, 1999; Şeker, Deniz ve Görgen, 2004, Jeong, 2004, Jeong,2004).). Bartlett testi sonucu ve KMO değeri Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4: Verilerin Faktör Analizi İçin Uygunluğunun İncelenmesi

Örneklem Ölçüm Değer Yeterliği	Değer
Kaiser-Mayer-Olkin (KMO)	0,93
Bartlett Testi Ki-Kare Değeri	9652,66
Sd	903
P	0,001

Tablo 4'de görüldüğü gibi, KMO katsayısının 0,93 olması örneklem büyüklüğünün mükemmele yakın olduğunu ve Bartlett testi sonucunun ölçek maddeleri arasındaki korelasyonun varlığını ortaya koyması, elde edilen veri setinin açımlayıcı faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Bartlett testi değişkenler arasında yeterli düzeyde bir ilişki olup olmadığını gösterir. 0,05 anlamlılık derecesinden daha küçük bir p değeri bulunması, değişkenler arasında faktör analizi yapmak için yeterli bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır.

1.OÖEÖTBSBKD Ölçeğinin Geçerlik Çalışması

1.1.Kapsam Geçerliği: OÖEÖTBSBKD Ölçeğinin kapsam geçerliği için uzman görüşlerinin alınarak değerlendirilmesinde Lawshe Tekniği dikkate alınmıştır. Lawshe tarafından geliştirilmiş olan tekniğin uygulanması için en az 5 en fazla 40 uzman görüşüne gereksinim bulunmaktadır. Lawshe Tekniğinde maddelere ilişkin uzman görüşleri toplanarak kapsam geçerlilik oranları (KGO) elde edilmektedir. Lawshe Kapsam geçerlilik oranının formülü şöyledir: KGO = Kapsam Geçerlik Oranı, NG = Maddeye gerekli diyen uzman sayısı, N = Madde hakkında bilgi alınan toplam uzman sayısı

Lawshe tekniğinde yer alan bu formüle göre KGO, bir maddenin ölçekte kalması yönünde görüş bildiren uzman sayısının maddeye ilişkin görüş belirten uzman sayısına oranının 1 eksiği ile elde edilmektedir. KGO değeri 0'a eşit ya da negatiflik içeriyorsa bu madde öncelikle elenmektedir. KGO değerleri pozitif olan maddelerin anlamlılıkları test edilir. Hesaplama kolaylığı açısından P<0.05 düzeyinde anlamlılık düzeyinde KGO'larının minimum değerleri Veneziano ve Hooper (1997) tarafından tabloya dönüştürülmüştür. Uzman sayısına ilişkin minimum değerler maddenin istatistiksel olarak anlamlılığını ifade etmektedir. Tablodaki minimum değerlere sahip olan maddeler ölçeğe alınır; minimum değerlere sahip olmayan maddeler ise elenir (akt: Yurdugül, 2005). Tablo 5'te Lawshe Tekniğinde Uzman Sayısına Göre Kapsam Geçerlilik Oranları (KGO) için Minimum Değerler görülmektedir.

Tablo 5: KGO'lar" için minimum değerler

Uzman Sayısı	Minimum Değer	Uzman Sayısı	Minimum Değer
5	0,99	13	0,54
6	0,99	14	0,51
7	0,99	15	0,49
8	0,78	20	0,42
9	0,75	25	0,37
10	0,62	30	0,33
11	0,59	35	0,31

P<0.05 anlamlılık düzeyinde

Ölçeğin kapsam geçerliği için "Ankara Üniversitesi, Marmara Üniversitesi ve Ege Üniversitesinden 10 ayrı öğretim üyesinin görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanlar her bir maddeyi amacına uygunluk açısından "Uygun/ Kalsın; Uygun/Ancak Düzeltme Önerisi; Uygun Değil/Çıkarılsın;" seklinde üçlü derecelendirme ile değerlendirmişlerdir. Uygun/Kalsın: Eğer maddenin ölçmek istenen yapıyı ölçtüğünü düşünüyorlarsa bu seçeneği işaretlemeleri istenmiştir. Uygun Değil/Çıkarılsın: Maddenin istenilen özelliği ölçmediği ve bu nedenle çıkarılması gerektiğini düşünüyorlarsa bu seçeneği işaretlemeleri istenmiştir. Uygun/Düzeltme Önerisi: Madde konu kapsamına uygun ancak bazı düzenlemeler gerekiyorsa bu seçeneği işaretlemeleri istenmiştir.

Uzman görüşleri toplandıktan sonra her bir madde için uzmanların görüşleri tek tek incelenmiştir. Her bir madde için uzman görüşlerinin "uygun/kalsın" yönünde olduğu belirlenmiştir. Uzmanlardan biri, ölçeğin "kişisel bilgi formu" kısmına iki soru ilave edilmesini önermiştir. Bunlar "bilimsel okur yazlık nedir?, bilimsel süreç becerileri nelerdir?" şeklinde açık uçlu iki soru olarak, kişisel bilgi formuna ilave edilmiştir ve ölçek son şeklini almıştır.

1.2.Görünüş Geçerliği

Görünüş geçerliği "bir ölçme aracının ismi, açıklamaları ve sorularıyla ölçmeyi amaçladığı özelliği ölçüyor görünmesi" olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk ve diğ. 2012).
OÖEÖTBSBKD Ölçeğin görünüş geçerliği için "Ankara Üniversitesi, Marmara Üniversitesi ve Ege Üniversitesinden 10 ayrı öğretim üyesinin görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda yapılan düzeltmeler ile ölçeğin görünüş geçerliği sağlanmıştır.

1.3.Yapı Geçerliği

Yapı geçerliği testten elde edilen puanların test ile ölçülmek istenen kavramın(yapının)gerçekte ne derece ölçülebildiği ile ilgilidir. Bireyin tutum, güdü, performans, yetenek gibi pek çok psikolojik yapıları özellikleri ölçmeyi amaçlayan araştırmacılar, öncelikle bu yapının işlevsel tanımlarından yola çıkarak çok sayıda ölçülebilir, gözlenebilir, sorular oluştururlar. Hazırlanan bu soruların ölçülmek istenen yapıyı ne derece ölçtüğü sorunu, yapı geçerliği ile ilgilidir. Yapı geçerliğini incelemek amacıyla iki yöntem kullanılır. Faktör analizi ve hipotez testi Faktör analizi (FA), "bu testten elde edilen puanlar testin ölçtüğü varsaydığı şeyi ölçüyor mu?" sorusuna cevap arar. Bu çalışmada yapı geçerliğini incelemek amacıyla faktör analizi yapılmıştır (Büyüköztürk ve diğ. 2012).

Tablo 6'da Okulöncesi Eğitim Öğretmenlerinin Temel Bilimsel Süreç Becerileri Kullanım Düzeyleri Ölçeğinin Toplam Variyansı Açıklama Oranları, Tablo 7'de ise Boyut ve Maddeleri görülmektedir.

Tablo 6: Okulöncesi Eğitim Öğretmenlerinin Temel Bilimsel Süreç Becerileri Kullanım Düzeyleri Ölçeğinin Toplam Varyansı Açıklama Oranları

Boyutlar	Özdeğerler	Toplam Varyansa Katkısı	Toplam Varyansı Açıklama Oranı
Gözlem	13,945	10,062	10,062
Tahmin	2,481	8,869	18,930
Ölçme	1,992	8,784	27,715
Deneme/Deney	1,733	8,414	36,129
Veri Kaydetme	1,366	6,818	42,947
İletişim	1,241	6,386	49,332
Sonuç Çıkarma	1,187	6,352	55,684

Toplam varyans içerisindeki doğru varyansı ölçen *"Cronbach's α"* değeri 0 ile 1 arasında değişen bir sayıdır. Ölçeğin kabul edilebilir olması için ölçek içerisinde birlikte kullanılan ifadeler için α değeri 0,70 in üzerinde olmalıdır (akt: Demir Ve Okan, 2008).

Ölçek faktörlerinin belirlenmesinde Kaiser'in özdeğeri 1'den büyük faktörlerin dikkate alınması gerektiğine (Şencan, 2005) ilişkin saptaması dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda analiz sonucunda maddelerin özdeğeri 1'den büyük yedi faktör altında toplandığı görülmüştür. Tablo 6.'da görüldüğü gibi, ölçekte yer alan 7 boyutun özdeğerleri sırasıyla, 13,945, 2,481, 1,992, 1,733, 1,366, 1,241, 1,187 olduğu görülmektedir. Bu değerlerin

hepsinin 1'in üzerinde olduğu görülmektedir. Açıklanan varyansın yüksek olması, ilgili kavram ya da yapının o denli iyi ölçüldüğünün bir göstergesi olarak yorumlanabilir (Büyüköztürk, 2008).

Tablo 7: Okulöncesi Eğitim Öğretmenlerinin Temel Bilimsel Süreç Becerileri Kullanım Düzeyleri Ölçeğinin Boyutları ve Maddeleri

Boyutlar / Maddeler	(1) Gözlem	(2) Tahmin	(3) Ölçme	(4) Deneme/ Deney	(5) Veri Kaydetme	(6) İletişim	(7) Sonuç Çıkarma
M1	,55						
M2	,26						
M3	,46						
M4	,63						
M5	,65						
M6	,49						
M7		,50					
M8		,58					
M9		,40					
M10		,49					
M11		,57					
M12		,57					
M13			,48				
M14			,54				
M15			,56				
M16			,57				
M17			,43				
M18			,50				
M19			,37				
M20				,52			
M21				,56			
M22				,55			
M23				,61			
M24				,44			
M25				,46			
M26					,44		
M27					,62		
M28					,60		
M29					,62		
M30					,59		
M31					,54		
M32						,48	
M33						,54	
M34						,67	
M35						,56	
M36						,60	
M37						,43	
M38							,46
M39							,56
M40							,42
M41							,43
M42							,55
M43							,50

Yapılan analizler sonucunda OÖEÖTBSBKD Ölçeğinin "deneme/deney, veri kaydetme, iletişim ve sonuç çıkarma" boyutlarından birer madde çıkarıldıktan sonra 43 made ve 7 alt boyuttan oluşmuşur.

2. OÖEÖTBSBKD Ölçeğinin Güvenirlik Çalışması

Eğitim araştırmalarında kullanılan ölçeklerin temel problemlerinin başında güvenilirliğinin sağlanıp sağlanmadığı gelmektedir(Reid, 2006). Bu amaç ile ölçek geçerliliğinin ilk şartı güvenilirliğin sağlanmasıdır. Bu aşamada, ölçek

güvenilirliğini test etmek amacıyla maddelerin Cronbach-Alfa güvenilirlik kat sayısı değeri hesaplanarak incelenmiştir.

2.1.Chronbach Alfa Güvenirliği

İlgili ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı ne kadar yüksek olursa "bu ölçekte bulunan maddelerin o ölçüde bir birleriyle tutarlı ve aynı özelliğe ilişkin öğelerini yoklayan maddelerden oluştuğu ya da tüm maddelerin o ölçüde birlikte çalıştığı " yorumu yapılır (Alpar, 2001). Çalışmada Okulöncesi Eğitim Öğretmenlerinin Temel Bilimsel Süreç Becerileri Kullanım Düzeyleri Ölçeğinin, Chronbach Alpha katsayısının .95 olarak bulunması, ölçeğin oldukça güvenilir olduğuna işaret etmektedir. Tablo 8'de maddeler atılmadan ve atıldıktan sonraki güvenirlik katsayıları ayrıntılı olarak görülmektedir.

Tablo 8: Okulöncesi Eğitim Öğretmenlerinin Temel Bilimsel Süreç Becerileri Kullanım Düzeyleri Ölçeğinin Cronbach's Alpha Güvenirlik Sonuçları

BOYUTLAR	Cronbach's Alpha değerleri	
Gözlem	.78	
Tahmin	.81	
Ölçme	.82	
Deneme/Deney	.82	(bir madde atılmadan önce .81)
Veri Kaydetme	.85	(bir madde atılmadan önce .84)
İletişim	.83	(bir madde atılmadan önce .81)
Sonuç Çıkarma	.79	(bir madde atılmadan önce .77)
Toplam Cronbach's Alpha güvenirlilik	**.95**	**(maddeler atılmadan önce .92)**

Güvenilirlik hesaplaması sonucunda gözlem boyutunda bulunan "*Çocukların uzun süreli gözlemler yapabileceği ortamlar hazırlarım"* maddesi atıldığında toplam madde korelasyon katsayısı artmasına rağmen, uzman görüşü doğrultusunda bu maddenin atılmasının gözlem boyutunun kapsamını daraltacağından maddenin kalmasına karar verilmiştir. Deneme/deney boyutundaki *"Her deneyin sonunda çocuğun bireysel olarak, "ayrıntılı resim" ile deney raporu oluşturmasını desteklerim"* maddesi atılarak tablo 9'da görüldüğü gibi boyutun güvenirlik katsayısı .81 den .82 ye çıkarılmıştır. Benzer şekilde veri kaydetme boyutundaki "*Yapılan etkinlik ile ilgili her çocuğun, en az iki safhada verilerini kaydetmesini(sembol çizim,fotoğraf vb) desteklerim",* maddesi atılarak güvenirlik katsayısı .84 den, .85'e, iletişim boyutundaki, *Kapsamlı bir sorunun yanıtını aramak için yapılan etkinlik bitiminde çocukların, süreç içinde yaptıklarını sunmaları için (diğer sınıflara, ailelerine) ortam yaratırım",* maddesi atılarak güvenirlik katsayısı .81'den .83'e çıkarılmış ve son olarak sonuç çıkarma boyutundan "*Çocukların çıkarım yaparak problemin çözümüne ilişkin fikir üretmeleri için çeşitli teknikler kullanırım (kavram ağı, beyin fırtınası»* maddesi atılarak güvenirlik katsayısı .77'dan .79'a çıkarılmıştır. Ölçekten atılan 4 madde toplam Cronbach's Alfa iç tutarlılık katsayısını 92'den 95'e çıkararak güvenirlik katsayısını artırmıştır.

471 okulöncesi öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilen güvenirlik çalışması sonunda ölçeğin Cronbach's Alfa güvenirlik katsayısı 0.95 olarak bulunmuş olup, tüm alt boyutlar için gerekli güvenilirlik değerlerinin de iyi seviyede olduğu görülmüştür. Elde edilen bu güvenirlik katsayısı OÖEÖTBSBKDÖ'nin güvenirliği iyi seviyede olan bir ölçek olarak değerlendirilmektedir. Bu nedenle, ölçeği oluşturan maddelerin birbirleriyle tutarlı olduğu söylenebilir.

2.2.Testi Yarılama Güvenirliği:

Testi yarılama yöntemi, testin iki eş formundan elde edilen puanlar arasındaki korelasyona dayalı olarak testin tümü için güvenirlik tahmini yapılamasını tanımlar. Testin iki yarısı için hesaplanan korelasyon katsayısına dayalı olarak tüm test puanları için güvenirlik katsayısı Spearman-Brown formülü ile hesaplanabilir. Bu formül ile elde edilen güvenirlik, eşdeğer iki yarıdan birinin güvenirliğinden yüksektir. Güvenirlik katsayısının bu yöntemle tahminindeki isabetlik, eşdeğer formlardan elde edilen puanların ortalama ve standart sapmalarının birbirinden anlamlı bir şekilde farklılaşmamasına bağlı olduğu dikkate alınmalıdır (Büyüköztürk ve diğ.,2012).

Toplam 43 maddeden oluşan Okulöncesi Eğitim Öğretmenlerinin Temel Bilimsel Süreç Becerilerini Kulanım Düzeyleri ölçeğinin 4 maddesi atıldıktan sonra yapılan testi yarılama güvenirliği sonucunda Spearman-Brown ve Split-Half korelasyonu sonuçları (tablo 9) 88,6 olarak bulunmuştur.

Tablo 9: Okulöncesi Eğitim Öğretmenlerinin Temel Bilimsel Süreç Becerileri Kullanım Düzeyleri Ölçeğinin Testi Yarılama Güvenirlik Sonuçları

Cronbach Alpha	Bölüm 1 (22 madde)	91,7
	Bölüm 2 (21 madde)	92,4
İki form arasındaki korelasyon		79,5
Spearman-Brown		88,6
Split-Half		88,6

Testin güvenirliğini incelemek için Yapılan "testi yaralama Spearman-Brown" ve Split-Half korelasyonu sonuçları 88,6 olarak bulunmuştur. Testin 1. Yarısı için 91,7 ve 2. Yarısı için 92,4 korelasyon katsayısının elde edilmiş olması, eşdeğer formlardan elde edilen puanların ortalama ve standart sapmalarının birbirinden anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir. Testin iki yarısından elde edilen korelasyon puanları, OÖEÖTBSBKD Ölçeğinin güvenirliğini işaret etmektedir.

3. Okulöncesi Eğitim Öğretmenlerinin Temel Bilimsel Süreç Becerilerini Kullanım Düzeylerinin Bazı Değişkenler İle İlişkisine Ait Bulgular

Bu bölümde sosyo-demografik değişkenlere göre yapılan karşılaştırmalara yer verilmiştir. Okulöncesi öğretmenlerin TBSB kullanım düzelerini etkileyebileceği düşünülen değişkenler; (1) Sınıftaki Yaş Grubu, (2) Kendini Yeterli Hissetme, (3) Sınıftaki Çocuk Sayısı, (4) Üniversite Eğitimi Kapsamında TBSB İle İlgili Eğitim Alma ve (5).TBSB İle İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma olarak belirlenmiştir. Güvenirlik değeri pratikte bireylere ait kareler ortalamasının (variyansın) hata kareler ortalamasından farkının bireylere ait kareler ortalamasına bölünmesi ile elde edilir. Variyans analizi güvenirlik katsayısının (r_x) hesaplanmasında kullanılan formül; KO_B bireyler arası farklılıktan gelen variyansı (kareler ortalaması); KO_H hatalardan gelen variyansı gösterir (Büyüköztürk ve diğ., 2012). Çalışmada öğretmenlerin sosyo-demografik özellikleri ile TBSB kullanım düzeyleri arasındaki ilişki bağımsız t-testi ve tek yönlü variyans analizleri ile incelenmiştir.

3.1. Okulöncesi Eğitim Öğretmenlerinin TBSB Kullanım Düzeylerinin Sınıflarındaki Çocukların Yaş Gruplarına Göre İncelenmesi

Okulöncesi eğitim öğretmenlerinin TBSB kullanım düzeylerinin, Sınıflarındaki çocukların yaşlarına göre değişip değişmediğinin tespit edilmesi amacıyla tek yönlü variyans analizi yapılmıştır. Örnekleme alınan öğretmenlerin yaşlarına göre toplam puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Bu amaçla yapılan analizler tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10: Okulöncesi Eğitim Öğretmenlerinin TBSB Kullanım Düzeylerinin Sınıflarındaki Çocukların Yaş Gruplarına Göre varyans analizi sonuçları

Boyutlar	Yaş	n	$\bar{x}$	ss	F	p	Fark
Gözlem	3yas	31	19,38	3,48	1,873	,133	
	4yas	122	18,36	4,54			
	5yas	230	18,71	3,87			
	6yas	88	17,71	3,86			
Tahmin	3yas	31	18,51	3,52	4,164	,006	3 yaş - 6 yaş
	4yas	122	17,60	4,12			5 yaş - 6 yaş
	5yas	230	17,70	3,64			6 yaş - 3 yaş
	6yas	88	16,25	,78			6 yaş - 5 yaş
Ölçüm	3yas	31	19,58	3,82	1,014	,386	
	4yas	122	18,63	4,55			
	5yas	230	19,38	4,60			
	6yas	88	18,72	4,88			
Deneme	3yas	31	18,80	3,44	2,813	,039	
	4yas	122	17,60	3,87			
	5yas	230	17,94	3,80			
	6yas	88	16,80	3,87			

Veri kaydetme	3yas	31	16,61	3,30	2,095	,100	
	4yas	122	14,86	4,19			
	5yas	230	15,64	4,19			
	6yas	88	14,96	4,40			
İletişim	3yas	31	20,54	4,57	4,190	,006	
	4yas	122	18,42	4,36			
	5yas	230	19,09	3,80			3 yaş - 6 yaş
	6yas	88	17,86	4,17			6 yaş - 3 yaş
Sonuç çıkarma	3yas	31	17,41	3,45	,786	,502	
	4yas	122	17,04	3,87			
	5yas	230	17,16	4,09			
	6yas	88	16,47	3,49			

İstatistiksel veriler (tablo 10); Okulöncesi eğitim öğretmenlerinin TBSB kullanım düzeylerinin, Sınıflarındaki çocukların yaşlarına göre değiştiğini göstermektedir. Yapılan variyans analizi sonuçları, TBSB'den Tahmin ve İletişim Becerilerinde öğretmenlerin Sınıflarındaki yaş grubuna göre TBSB kullanım düzeylerinin farklılaştığını göstermektedir ($p< 0.05$). Öğretmenlerin diğer TBSB kullanım düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir.

3.2. Okulöncesi Eğitim Öğretmenlerinin TBSB Kullanım Düzeylerinin "Kendini Yeterli Hissetme" Durumlarına Göre İncelenmesi

Okulöncesi eğitim öğretmenlerinin TBSB kullanım düzeylerinin, öğretmenlerin kendilerini yeterli hissetme durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla tek yönlü variyans analizi yapılmıştır. Örnekleme alınan öğretmenlerin kendini yeterli hissetme durumlarına göre toplam puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Bu amaçla yapılan analizler tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11: Okulöncesi Eğitim Öğretmenlerinin TBSB Kullanım Düzeylerini "Kendini Yeterli Hissetme" Durumlarına Göre Variyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Yeterlilik Durumu	n	$\bar{x}$	ss	F	p	Fark
Gözlem	Yetersiz	56	18,05	3,87	18,590	,000	Yetersiz- Çok Yeterli
	Orta yeterli	323	17,92	3,85			
	Çok yeterli	92	20,70	4,10			
Tahmin	Yetersiz	56	16,58	3,63	11,569	,000	Yetersiz- Çok Yeterli
	Orta yeterli	323	17,14	3,84			
	Çok yeterli	92	19,10	3,47			
Ölçüm	Yetersiz	56	18,53	4,713	8,868	,000	Yetersiz- Çok Yeterli
	Orta yeterli	323	18,66	4,33			
	Çok yeterli	92	20,85	5,04			
Deney/deneme	Yetersiz	56	17,00	4,02	9,917	,000	Yetersiz- Çok Yeterli
	Orta yeterli	323	17,38	3,69			
	Çok yeterli	92	19,25	3,85			
Veri kaydetme	Yetersiz	56	13,69	4,26	15,964	,000	Yetersiz- Çok Yeterli
	Orta yeterli	323	15,11	3,97			
	Çok yeterli	92	17,32	4,28			
İletişim	Yetersiz	56	17,96	4,05	10,489	,000	Yetersiz- Çok Yeterli
	Orta yeterli	323	18,44	3,93			
	Çok yeterli	92	20,48	4,35			
Sonuç çıkarma	Yetersiz	56	15,85	4,05	21,291	,000	Yetersiz- Çok Yeterli
	Orta yeterli	323	16,58	3,60			
	Çok yeterli	92	19,25	3,97			

Okulöncesi eğitim öğretmenlerinin TBSB kullanım düzeylerinin, öğretmenlerin kendilerini yeterli hissetme durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan tek yönlü variyans analizine ilişkin veriler (tablo 11); öğretmenlerin kendilerini yeterli hissetme durumlarına göre TBSB kullanımlarının değiştiğini

göstermektedir. Tüm boyutlarda; Kendini yetersiz hisseden öğretmenler ile çok yeterli hissedenler arasında, 0,05 düzeyinde anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

3.3. Okulöncesi Eğitim Öğretmenlerinin TBSB Kullanım Düzeylerinin Sınıflarındaki Çocuk Sayısına Göre İncelenmesi

Okulöncesi eğitim öğretmenlerinin TBSB kullanım düzeylerinin, sınıflarındaki çocuk sayısına göre değişip değişmediğinin incelenmesi amacıyla Örnekleme alınan öğretmenlerin sınıflarındaki çocuk sayısına göre toplam puan ortalamalarının farkının test edilmesi için bağımsız t testi yapılmıştır. Bu amaçla uygulanan t testi sonuçları tablo 12'de görülmektedir. İstatistiksel veriler; Okulöncesi eğitim öğretmenlerinin TBSB kullanım düzeylerinin, sınıflarındaki çocuk sayısına göre farklılaştığını göstermektedir.

Tablo 12: Okulöncesi Eğitim Öğretmenlerinin TBSB Kullanım Düzeylerinin Sınıflarındaki Çocuk Sayısına Göre t testi Sonuçları

Boyutlar	Çocuk sayısı	n	$\bar{x}$	ss	t	p
Gözlem	1-20	231	18,76	3,97	1,442	,150
	21-30	240	18,22	4,11	1,443	,150
Tahmin	1-20	231	17,81	3,76	1,920	,056
	21-30	240	17,13	3,88	1,921	,055
Ölçüm	1-20	231	19,34	4,55	1,200	,231
	21-30	240	18,83	4,64	1,200	,231
Deneme/deney	1-20	231	17,92	3,79	1,229	,220
	21-30	240	17,49	3,88	1,230	,219
Veri kaydetme	1-20	231	15,58	4,12	1,036	,301
	21-30	240	15,18	4,28	1,037	,300
İletişim	1-20	231	19,08	3,99	1,502	,134
	21-30	240	18,51	4,23	1,504	,133
Sonuç çıkarma	1-20	231	17,57	3,76	3,013	,003
	21-30	240	16,50	3,95	3,015	,003

Sınıflarında 1-20 arasında çocuk bulunan öğretmenlerin TBS'den tahmin ve sonuç çıkarma becerileri kullanım düzeylerinin, sınıflarında 21-30 arasında çocuk bulunan öğretmenlere göre TBSB kullanım düzeyleri daha yüksektir. İstatistiksel olarak bu fark, 0,05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

3.4. Okulöncesi Eğitim Öğretmenlerinin TBSB Kullanım Düzeylerinin "Üniversitede TBSB İle İlgili Eğitim Alma" Durumlarına Göre İncelenmesi

Okulöncesi eğitim öğretmenlerinin TBSB kullanım düzeylerinin "üniversitede TBSB ile ilgili eğitim alıp almama" durumlarına göre farkının test edilmesi için bağımsız t testi yapılmıştır. Bu amaçla uygulanan t testi sonuçları tablo 13'te görülmektedir.

Tablo 13: Okulöncesi Eğitim Öğretmenlerinin TBSB Kullanım Düzeylerinin, Üniversitede Ders Alma Durumuna Göre t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Ders Alma	n	$\bar{x}$	ss	t	p	p
Gözlem	Evet	163	19,17	4,07	,591	2,759	,006
	Hayır	307	18,10	3,98			
Tahmin	Evet	163	18,55	3,63	,425	4,577	,000
	Hayır	307	16,88	3,81			
Ölçüm	Evet	163	20,53	4,60	531	5,205	,000
	Hayır	307	18,28	4,39			
Deneme	Evet	163	18,31	3,92	510	2,518	,012
	Hayır	307	17,38	3,76			
Veri kaydetme	Evet	163	16,59	4,05	,614	4,671	,000
	Hayır	307	14,73	4,14			
İletişim	Evet	163	19,36	4,03	,464	2,219	,027
	Hayır	307	18,48	4,14			
Sonuç çıkarma	Evet	163	18,35	3,78	,576	5,553	,000
	Hayır	307	16,32	3,76			

Tablo 13' te yer alan istatistiksel veriler; TBSB ile ilgili "üniversitede eğitim alan" öğretmenlerin puan ortalamasının, üniversitede TBSB ile ilgili ders almayan öğretmenlere oranla daha yüksek olduğunu göstermektedir. Uygulanan t testi sonucunda bu farklılığın 0,05 düzeyinde anlamlı olduğu saptanmıştır. Bu sonuca göre üniversite eğitimi sırasında TBSB ile ilgili eğitim almak, öğretmenlerin TBSB kullanım düzeylerini artırmaktadır.

3.5. Okulöncesi Eğitim Öğretmenlerinin TBSB Kullanım Düzeylerinin "Hizmet İçi Eğitim Alma" Durumlarına Göre İncelenmesi

Okulöncesi eğitim öğretmenlerinin TBSB kullanım düzeylerinin "hizmet içi eğitim alıp almama" durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığının test edilmesi için bağımsız t testi yapılmıştır. Bu amaçla uygulanan t testi sonuçları tablo 14'te görülmektedir**.**

Tablo 14: Okulöncesi Eğitim Öğretmenlerinin TBSB Kullanım Düzeylerinin Hizmet İçi Eğitim Alma Durumlarına Göre t Testi Sonuçları

Boyutlar	Hizmet İçi Eğitim Alma	n	$\bar{x}$	ss	t	p
Gözlem	Evet	62	21,22	5,97	5,935	,000
	Hayır	409	18,06	3,87	5,683	,000
Tahmin	Evet	62	19,77	3,88	5,243	,000
	Hayır	409	17,11	3,70	5,066	,000
Ölçüm	Evet	62	22,03	5,88	5,598	,000
	Hayır	409	18,63	4,20	4,387	,000
Deneme	Evet	62	19,54	4,42	4,138	,000
	Hayır	409	17,42	3,66	3,602	,001
Veri kaydetme	Evet	62	18,08	4,59	5,607	,000
	Hayır	409	14,97	3,98	5,045	,000
İletişim	Evet	62	20,82	4,66	4,250	,000
	Hayır	409	18,47	3,94	3,760	,000
Sonuç çıkarma	Evet	62	19,64	4,29	5,900	,000
	Hayır	409	16,62	3,67	5,258	,000

Tablo 14'te yer alan istatistiksel veriler; TBSB ile ilgili hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin puan ortalamasının, hizmet içi eğitim almayan öğretmenlere oranla daha yüksek olduğunu göstermektedir. Uygulanan t testi sonucunda bu farklılığın 0,05 düzeyinde anlamlı olduğu saptanmıştır. Sonuç olarak TBSB ile ilgili hizmet içi eğitim alma, öğretmenlerin TBSB kullanım düzeylerini yükseltmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Okulöncesi öğretmenlerinin temel bilimsel süreç becerilerini kullanım düzeylerinin belirlenmesine ilişkin geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmesi amacıyla yapılan bu çalışmadan elde edilen bulgular; okulöncesi öğretmenlerinin TBSB kullanım düzeylerini belirlemede ölçeğin uygun niteliklere sahip olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada elde edilen veriler üzerinde yapılan analiz sonuçları, 43 maddeden oluşan OÖEÖTBSBKD'ni ölçmeye yönelik 7 boyutlu , geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir. Ölçek; Likert tipi beşli derecelendirme; (1) hiç, (2) az, (3) kısmen, (4) genellikle ve (5) her zaman seçeneklerinden oluşmaktadır. Ölçeğin tamamı olumlu maddeler içermekte ve ölçekten alınacak en düşük puan 43 en yüksek puan ise 215'dır. Ölçekten alınacak puan, öğretmenlerin TBSB kullanım düzeylerinin ne derece yüksek olduğunu göstermektedir.

Okulöncesi Öğretmenlerinin ölçeğin tüm alt boyutlarından aldıkları puanlar değerlendirildiğinde çalışmaya katılan 471 öğretmenin TBSB kullanımlarının oldukça düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Temel bilimsel süreç becerilerinin okulöncesi dönemden itibaren kazanılmasının, çocukların ileriki yıllarda bütünleştirilmiş süreç becerilerini etkin bir şekilde kazanabilmeleri için temel teşkil ettiği bilinmektedir. TBSB'nin kazanılmasında en önemli unsurlardan biri ise öğretmen faktörüdür. Bu bağlamda okulöncesi öğretmenlerinin günlük etkinlik

programları süreci içinde TBSB kullanımlarının yüksek düzeyde olması, hem MEB Okulöncesi eğitim programında (2006, 2013), belirtilen TBSB Yönelik amaçların kazandırılmasında ve bu sayede okulöncesi eğitim gören 3-6 yaş çocuklarının temel bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesi bakımından oldukça önemlidir.

1. OÖEÖTBSBKD Ölçeğinin; her alt boyutunun dikkate alınarak okulöncesi eğitim programında belirlenen TBSB Yönelik amaçların kazanımı için yol gösterici olarak kullanımı,
2. Öğretmenlerin TBSB kullanım düzeylerinin yükseltilmesi için akademik düzeyde çalışmaların yapılması,
3. Geliştirilen ölçek ile alanda eğitim gören okulöncesi eğitim öğretmen adayları ve alanda görev yapan okulöncesi eğitim öğretmenlerinin planladıkları günlük program sürecinde TBSB kullanım düzeylerinin belirlenerek değerlendirilmesi,
4. Eksiklerinin giderilmesi açısından, öğretmenlere, araştırmacılara ve yöneticilere yol gösterici bir araç olarak kullanımı,
5. Öğretmenlerin TBSB kullanım düzeylerinin yükseltilmesi için hizmet içi eğitim programlarının düzenlenmesi, atölye çalışmaları düzenlenmesi ve öğretmenlerin katılımlarının sağlanması,
6. Ayrıca, tamamını içeren madde sayısın çok uzun olmaması amacıyla 7 TBSB ile sınırlandırılarak oluşturulan ölçeğin, yeni yapılacak çalışmalar ile farklı TBSB ile genişletilmesi önerilebilir.

Diğer taraftan ilgili literatürde direk olarak okulöncesi öğretmenlerinin TBSB kullanım düzeylerini belirlemede, akademik çalışmaların henüz yeterli oranda bulunmaması, geliştirilen ölçeğin bu çerçevede yürütülecek çalışmalar içinde önemli bir kaynak olacağı da açıktır.

Sonuç olarak geliştirilen ölçeğin araştırmacı, öğretmen ve yöneticiler tarafından kullanımının; okulöncesi öğretmenlerinin TBSB kullanım düzeylerini belirlemede ve bu sayede eksiklerin giderilmesine yönelik çalışmalar yapılmasında etkin bir veri toplama aracı olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda okulöncesi öğretmenlerinin TBSB kullanım düzeylerini artırmaya yönelik olarak yapılacak çalışmaların ise, okulöncesi eğitim gören çocukların, TBSB'nin geliştirilmesi ve bu çocukların ileriki yıllarda bütünleştirilmiş süreç becerilerini kazanmalarında güçlü bir temel oluşturmaya katkı sağlanabilir.

Not: Bu çalışma 24-26 Nisan 2014 tarihlerinde Antalya'da 21 Ülkenin katılımıyla düzenlenen 5th International Conference on New Trends in Education and Their Implications – ICONTE' de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Aktaş-Arnas, Y. (2002), "Okulöncesi dönemde fen eğitiminin amaçları", Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi: 6-7,s.1-6.

Akman, B. (2003) Bilim ve çocuk, Çoluk Çocuk Dergisi,Kök Yayıncılık, sayı 22, s. 23.

Akman, B., Üstün, E. ve Güler, T. (2003), 6 Yaş çocuklarının bilim süreçlerini kullanma yetenekleri, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.sayı 24, s.12.

Anderson C., Nesholm K.,(2010) Inquiry-Based Science in Seattle Preschools ECRP:SEED:Papers:PublishedFall,tarihinde12:12:2012,http://ecrp.uiuc.edu/beyond/seed/nesholm.html:adresinden alınmıştır.

Ayvacı, H. Ş.(2010) Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Bilimsel Süreç Becerilerini Kullanma Yeterliliklerini Geliştirmeye Yönelik Pilot Bir Çalışma, Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, (EFMED) Cilt 4, Sayı 2, ss. 1-24.

Ayvacı, H.Ş; Devecioğlu, Y.; Yiğit, N. (2002). Okulöncesi Öğretmenlerinin Fen Ve Doğa Etkinliklerindeki Yeterliliklerinin Belirlenmesi. V. Ulusal Fen Bilimleri Ve Matematik Eğitimi Kongresi.(Bildiriler). Eylül. Ankara. 1–5., tarihinde 28.02.2012, Http://Www.Fedu.Metu.Edu.Tr/Ufbmek.5/B.Kitabı. adresinden alınmıştır.

Alisinanoglu, F., Inan, H.Z., Özbey, S., Usak, M., (2012) Early childhood teacher candidates` qualifications in science teaching Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies Volume (issue) 4(1): 373-390.

Arthur, C.,(1993), Teaching Science Through Discovery. Toronto: Macmillan Publishing Company.

Akkaya, S., (2006) Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Fen Ve Doğa Etkinliklerinin Çocukların Problem Çözme Becerilerine Etkisi Konusunda Öğretmen Görüşleri (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Adak, A. (2006). Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Fen Öğretimine Yönelik Tutumları İle Düsünme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı: Denizli.

Aktamış H., Şahin-Pekmez E., (2011) Fen Ve Teknoloji Dersine Yönelik Bilimsel Süreç Becerileri Ölçeği Geliştirme Çalışması, Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, sayı 30.

Aktamış, H. ve Ergin, Ö. (2008). The effect of scientific process skills education on students' scientific creativity, science attitudes and academic achievements. Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching, Volume 9, Issue 1, Article 4. 18/12/2012 tarihinde http://www.ied.edu.hk/apfslt /v9_issue1/aktamis/aktamis2.htm, adresinden alınmıştır.

Aydoğdu, B., Tatar, N., Yıldız, E., ve Buldur S., (2012), İlköğretim Öğrencilerine Yönelik Bilimsel Süreç Becerileri Ölçeğinin Geliştirilmesi., . Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 5(3), 292-311.

Aydoğdu, B., Yıldız., E., ve Ergin Ö.(2007), Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Bilimsel Süreç Becerilerini Etkileyen Etmenlerin İncelenmesi, Çağdaş Eğitim Dergisi, 32(346), 21–27.

Aydoğdu, B., (2006) İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersinde Bilimsel Süreç Becerilerini Etkileyen Değişkenlerin Belirlenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Ardaç, D. ve Muğaloglu, E. (2002). Bilimsel Süreçlerin Kazanımına Yönelik Bir Program Çalışması. V. Ulusal Fen Ve Matematik Eğitimi Kongresi. ODTÜ.

Alpar, R. (2001). Spor Bilimlerinde Uygulamalı İstatistik. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Büyüktaşkapu, S. (2010) Okul Öncesi Öğretmenlerinin Fen Öğretimine Yönelik İnançlarının Belirlenmesi. Second International Congress of Educational Research. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.

Büyüktaşkapu, S. Ve Çeliköz, N. (2009). Okul Öncesi Bilimsel Süreç Becerileri Ölçeği Geçerlik Güvenirlik Çalışması. Uluslararası Katılımlı II. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi, Hacettepe Üniversitesi. Ankara.

Bilaloğlu G., Aslan, R. Ve Aktaş-Arnas, Y. (2006). Okulöncesi Öğretmenlerinin Günlük Programda Yer Verdikleri Fen Etkinliklerinin Ve Bu Etkinlikleri Uygulama Biçimlerinin İncelenmesi. 15. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Muğla.

Böyük U., Tanık, N., Saraçoğlu, S.,(2011) İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Bilimsel Süreç Beceri Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi Tübav Bilim Dergisi, Cilt:4, Sayı:1, Sayfa:20-30.

Bryman, A. & Cramer, D. (1999). Quantitative Data Analysis with SPSS Release 8 for Windows, London and New York, Taylor & Francis e-Library, Routledge.

Büyüköztürk, Ş. (2007). Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı, 7. baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş. (2008). Veri Analizi El Kitabı, İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları Ve Yorum, 9.Baskı, Pegem-Akademi,

Büyüköztürk Ş. ve diğerleri(2012) Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Geliştirilmiş 11.Baskı, s 249., Pegem Akademi, Ankara.

Cho, H. S., Kim, J. ve Choi, D. H. (2003) Early Childhood Teachers' Attitudes Toward Science Teaching: A Scale Validation Study", Educational Reseach Quarterly, 27(2):33-42.

Conezıo, K. & French, L. (2002). Science in the preschool classroom: capitalizing on children's fascination with the everyday world to foster language and literacy development. Young Children, 57(5), 12-18.

Chalufour, I., (2010), Learning to Teach Science: Strategies that Support Teacher Practice, Development Center, Inc. Newton, Massachusetts, SEED Papers: Published Fall 2010, 10/12/2012 Tarihinde, http://ecrp.uiuc.edu/beyond/seed/chalufour.html, adresinden alınmıştır.

Can B., Şahin P., E., (2010) Bilimin Doğası Etkinliklerinin İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Bilimsel Süreç Becerilerinin Geliştirilmesindeki Etkisi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 27, ss. 113-123.

Can, Taşkın,B., Pekmez Şahin, E.,(2008) İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerine Yönelik Bilimin Doğası Ölçeğinin Geliştirilmesi, e-Journal of New World Sciences Academy s.,192, Volume: 3, Number: 2 Article Number: C0057.

Çepni, S., Ayas, A.P., Özmen, H., Yiğit, N., Akdeniz, A.R., Ayvacı, H.Ş. (2006). Fen ve Teknoloji Öğretimi. Ankara: Pegem A. Yayıncılık.

Çepni, S., ve Ayvacı H-Ş., (1996) "Fizik Öğretmen Adaylarının Profillerinin Başarılarına Etkisi", II. Ulusal Eğitim Bilimleri Sempozyumu, Hacettepe Üniversitesi, Ankara,

Çalışandemir, F.,(2002). Burdur İli Okulöncesi Öğretimi Öğretmenlerinin Uygulama Yeterlik Düzeyleri. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Davies, D., Howe, A. (2003), Teaching Science and Design and Technology in the Early Years, London, David Fulton Publishers.

Demiriz, S. Ve Ulutaş, İ., (2000).Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Fen Ve Doğa Etkinlikleri İle İlgili Uygulamaların Belirlenmesi. IV. Fen Bilimleri Eğitim Kongresi, Bildiriler, Ankara.

Demir H., ve Okan T., (2008) Etkilesimsel Ve Dönüsümsel Liderlik: Bir Ölçek Gelistirme Denemesi, yönetim, 19, Sayı: 61, 01/06/2013 tarihinde www.iie.istanbul.edu.tr/ adresinden alınmıştır.

Dyckerhoff, F.(2007). Okul Öncesi Dönemde Fen Eğitimi: Science Lab. Okul Öncesi Eğitimde Yeni Yönelimler Sempozyumu, İstanbul.

Erar, H. (2003). Bilimsel Düşünmeyi Bilmek İnsanların Yaşantısı Güzelleştirmek İçin Gereklidir. Çoluk Çocuk Dergisi,Kök Yayıncılık, sayı, 33(6), 14-16.

Forman G. E., (2010) When 2-Year-Olds and 3-Year-Olds Think Like Scientists, Videatives, Inc.Amherst, Massachusetts, volume 12, number 2,01:10:2012 tarihinde http://ecrp.uiuc.edu/v12n2/forman.html, adresinden alınmıştır.

Gilson K., and Cherry V., (2002) Science in the Preschool Classroom, 12:09:2012 tarihinde http://www.pbs.org/teachers/earlychildhood/articles/science.html, adresinden alınmıştır.

Hazır, A. ve Türkmen, L. (2008). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Bilimsel Süreç Beceri Düzeyleri. Selçuk Üniversitesi: Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi.

Hashweh, M.Z. (1987), "Effects of Subjects Matter Knowledge in the Teaching of Biology and Physics", Teaching and Teacher Education,3(2):109-120.

Harlen W. & Qualter A. (2004). The Teaching Of Science İn Primary Schools. Ph.D. Sega Ltd. London.

Hall E., (2010),_What Professional Development in Early Childhood Science Will Meet the Requirements of Practicing Teachers? Boulder Journey School Boulder, Colorado, SEED Papers: Published Fall,11/12/2012, Tarihinde, http://ecrp.uiuc.edu/beyond/seed/hall.html, adresinde alınmştır.

Hoisington, C.,(2010), Picturing What's Possible—Portraits of Science Inquiry in Early Childhood Classrooms Education Development Center, Inc. Newton, Massachusetts SEED Papers: Published Fall , 16/12/2012 http://ecrp.uiuc.edu/beyond/seed/hoisington.htmladresinden alınmıştır.

Inan HZ. (2011)Teaching science process skills in kindergarten. Energy Educ Sci Technol Part B;3:47-64.

İnan HZ. (2010) Examining pre-school education teacher candidates' content knowledge and pedagogical content knowledge. Educ Sci Theory Practice;10:2275-2323.

Jeong, J. (2004). Analysis Of The Factors And The Roles Of Hrd In Organizational Learning Styles As Identified By Key Informants At Selected Corporations In The Republic Of Korea. Ph. D. Theses Amerika: Texas A&M University.Major Subject: Educationalhuman Resource Development.

Kamay, P.O. ve Kaşker, Ş.Ö. (2006). İlk fen deneyimlerim. Ankara: SMG Yayıncılık.

Kallery, M. (2004), "Early years teachers late concerns and perceived needs in science: an exploratory study",European Journal of Teacher Education,27(2):147-165.

Katz G.,L.,(2010), STEM in the Early Years, University of Illinois at Urbana-Champaign, SEED Papers: Published Fall 2010,14/12/2012 Tarihinde, http://ecrp.uiuc.edu/beyond/seed/katz.html, adresinden alınmıştır.

Karaer, H; ve Köstereliođlu, M. (2005). Amasya Ve Sinop İllerinde Çalışan Okul Öncesi Öğretmenlerin Fen Kavramlarının Öğretilmesinde Kullandıkları Yöntemlerin Belirlenmesi. Kastamonu Eğitim Dergisi(447-454).Cilt:13, No:12.

Karamustafaoğlu, S., Kandaz U., (2006) Okul Öncesi Eğitimde Fen Etkinliklerinde Kullanılan Öğretim Yöntemleri Ve Karşılaşılan Güçlükler Gü, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 26, Sayı 1 65-81.

Keleş, U. P, Ve Halmatov, M. (2010) Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bazı Fen Kavramları Hakkındaki Düşüncelerinin Belirlenmesi (Ağrı İli Örneği) İbrahim Çeçen Üniversitesi, Eğt. Fak., İlköğretim Bölümü., s 189.

Kefi(2006) Okulöncesi Eğitimde Fen Deneylerinin Uygulanmasın da Drama Sürecinin Kullanılmasına İlişkin Bir Uygulama Modeli Örneği" II. Uluslar arası Okulöncesi Eğitim Kongresi, Marmara Üniversitesi, sözlü bildiri.

Kefi(2012) Okulöncesi Eğitimde Fen Deneyleri Uygulanırken, Temel Bilimsel Süreç Becerilerinin, Oyun Yöntemi İle Kazandırılmasını Amaçlayan Örnek Bir Model, International Conference on New Trends in Education iconte, Part 2 of Full Papers (id 163-199) http://www.iconte.org

Kefi S, Çeliköz, N Ve Erişen, Y,(.2013) Okulöncesi Eğitim Öğretmenlerinin Temel Bilimsel Süreç Becerilerini Kullanım Düzeyleri, Journal of Research in Education and Teaching,volume 2, number 2, mak.34, **http://www.wjret.org**

Kıldan, O., Pektaş, M., (2009) Erken Çocukluk Döneminde Fen ve Doğa İle İlgili Konuların Öğretilmesinde Okulöncesi Öğretmenlerinin Görüşlerinin Belirlenmesi Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) Cilt 10, Sayı 1,s. 113.

Kumtepe, G-E., (2011), Okulöncesi Eğitimde Fen, Okulöncesinde Fen Eğitimi, Anadolu Üniversitesi Yayınları, s.,135, Eşkişehir.

Lind, K. (1998). Science in early childhood: Developing and acquiring fundamental concepts and skills. Early Childhood Science, Mathematics and Technology Education, February 6-8.

Lind, K. (2000). Exploring science in early childhood education. A Developmental Approach. Cengage Learning.

Morrison, K.,(2012) Integrate Science and Arts Process Skills in the Early Childhood Curriculum Dimensions of Early Childhood Vol 40, No 1, 37.

Muğaloğlu, E, Nazlıçiçek N., Ve Ardaç D.,(2003). Bilimsel Süreçlerin Grup Çalışmasıyla Geliştirilmesinde Öğrenme Biçimlerinin Etkisi. 14/12/2012 tarihinde, www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek–5/b_kitabi/PDF/Fen/Bildiri/t83d.pdf, adresinden alınmıştır.

M. E B.(2006) 36-72 aylık çocuklar için Okulöncesi eğitim programı, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.

Öztürk Yılmaztekin E., Tantekin Erden F.,(2011) Early Chıldhood Teachers' Vıews About Scıence Teachıng Practıces Special Issue: Selected papers presented at WCNTSE Western Anatolia Journal of Educational Sciences (WAJES), Dokuz Eylul University Institute,pp.161-166, ISSN 1308-8971 161.

Özbek S., (2009), Okulöncesi Eğitimi Anabilim Dalı Okulöncesi Öğretmenlerinin Fen Eğitimine İlişkin Görüşleri Ve Uygulamalarının İncelenmesi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Y. Lisans Tezi), Adana.

Özbey S.,(2006) Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Fen Etkinliklerine İlişkin Yeterliliklerinin Belirlenmesi Gazi Kitabevi, Ankara.

Özbey, S. ve Alisinanoğlu, F.,(2009), Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev YapanÖğretmenlerin Fen Etkinliklerine İlişkin Yeterlikliklerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi (Satisfactories Of The Preschool Teachers About The Science Activities in Preschool) GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 29, Sayı 1.

Özbey S, Alisinanoğlu F.(2010), Okul Öncesi Öğretmenlerinin fen etkinliklerine ilişkin yeterliliklerini belirleme ölçeğinin geçerlilik ve güvenirlik çalışması. Mil. Eğit. Derg;185:266-267,

Öztürk, N., Tezel, Ö., ve Acat, M.B. (2010). Science Process Skills Levels of Primary School Seventh Grade Students in Science and Technology Lesson. Turkish Science Education (TUSED), 7(3), 15-28.

Parlakyıldız, B. Ve Fatih A., (2004) "Okulöncesi Dönem Fen Eğitiminde Fen Ve Doğa Köşesinin Kullanımına Yönelik Bir İnceleme," 13. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı Bildiri Özetleri. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi,s.330. Malatya.

Padilla, M., Cronin, L., & Twiest, M. (1985). The development and validation of the test of basic process skills. Paper presented at the annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching, French Lick, IN.

Reid, N. (2006) Thoughts on attitude measurement. Research in Science & Technological Education. 24(1), 27.

Senemoğlu, N. (1994). Okulöncesi eğitim programı hangi yeterlikleri kazandırmalıdır? Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10, 21-30.

Sönmez S.,(2007) Preschool teachers' attitudes toward science and science teaching. MasterThesis, Middle East Technical University, Ankara,

Simpson ve Oliver, (1990). Simpson, R. D. ve Oliver, J. S. "A Summary of Major Influences on Attitude Toward and Achievement in Science Among Adolescent Students", Science Education, vol:74.

Şahin, F. (2000), Okulöncesinde Fen Bilgisi Öğretimi ve Aktivite Örnekleri, İstanbul:Ya-Pa Yayınları.

Şahin, F., Güven İ., Yurdatapan M.,(2011) Proje Tabanlı Eğitim Uygulamalarının Okul Öncesi Çocuklarında Bilimsel Süreç Becerilerinin Gelişimine Etkisi M.Ü. Atatürk Eğt. Fak. Eğt. Bil. Dergisi, Sayı: 33, Sayfa: 157-176.

Şeker, H., Deniz, S. & Görgen, İ. (2004). Öğretmen yeterlikleri ölçeği. Milli Eğitim Dergisi, 164, 105-118.

Şencan, H., (2005), Sosyal ve Davranıssal Ölçümlerde Güvenilirlik ve Geçerlilik, Ankara,Seçkin Yayıncılık.

Tan, M., Temiz, K.B., (2003) Fen Öğretiminde Bilimsel Süreç Becerilerinin Yeri Ve Önemi Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (1) Sayı:13.

Tatar, N. (2006). İlköğretim Fen Eğitiminde Araştırmaya Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Bilimsel Süreç Becerilerine, Akademik Başarıya ve Tutuma Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi:Ankara.

Uysal D., (2007) Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Fen Ve Doğa Etkinliklerinin İşlevselliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri (Yüksek Lisans Tezi) Eskişehir.

Ünal M. ve Akman B., (2006) H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi (H.U. Jourmı Of Education).sayı.30 ss,251-257.

Van B.M. & Zan, B.,(2010), Revealing the Work of Young Engineers in Early Childhood Education University of Northern Iowa, SEED Papers: Published Fall, 12/12/2012 tarihinde http://ecrp.uiuc.edu/beyond/seed/zan.html, adresinden alınmıştır.

Vitti, D. and Torres, A.,(2006), Practicing Science Process Skills at Home A Handbook for Parents, May 2006,

Yurdugül H., (2005), Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Kapsam Geçerlilik için Kapsam Geçerlik indekslerinin Kullanılması, XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi 28–30 Eylül, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.

Zan, B.(2010), Introduction to Collected Papers from the SEED (STEM in Early Education and Development) Conference, University of Northern, 12/12/2012 tarihinde http://ecrp.uiuc.edu/beyond/seed/intro.html, adresinden alınmıştır.

Worth, K., (2010) Science in Early Childhood Classrooms: Content and Process, Published Fall, 11:12:2012 Tarihinde http://ecrp.uiuc.edu/beyond/seed/worth.html , adresinden alınmıştır.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2014 Cilt:3 Sayı:2 Makale No: 38 ISSN: 2146-9199

FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ BELİRSİZLİK İLKESİNİ ANLAMA DÜZEYLERİNE 7E ÖĞRETİM MODELİNİN ETKİSİ

Meryem G. Baybars
Milli Eğitim Bakanlığı
mgorecek@hotmail.com

Doç. Dr. Hüseyin Küçüközer
Balıkesir Üniversitesi
hkucuk@balikesir.edu.tr

Özet

Birey dünyaya geldiği andan itibaren, kavram öğrenmeye başlar ve bu süreç bireyin yaşamı boyunca devam eder. Bireyin yaşamı boyunca elde ettiği bu kavram ve inanışlar, oldukça köklü ve bilimsel olarak kabul edilen görüşlerle uyumlu olmayabilir. Bu nedenle bireylerde var olan ön bilgilerin ortaya çıkarılması ve alternatif kavramların tespit edilmesi gerekir. Bu çalışma ile Fen Bilgisi Öğretmen adaylarının öğretim öncesi ve öğretim sonrasında belirsizlik ilkesi ile ilgili fikirlerinin ne olduğu ve yapılan öğretimin kavramsal anlamaya etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmanın örneklemini Fen Bilgisi Öğretmenliği 2. sınıfta öğrenim gören toplam 48 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak kavram testi ve yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılmıştır. Öğretim öncesinde Fen Bilgisi Öğretmen adaylarının belirsizlik ilkesi ile ilgili alternatif kavramlara sahip olduğu, öğretim sonrasında ise, çoğunun belirsizlik ilkesi ile ilgili bilimsel kavramlara sahip olduğu belirlenmiştir. Kavramsal anlama açısından yapılan öğretimin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Kavramsal anlama, Heisenberg belirsizlik ilkesi, 7E öğretim modeli.

EFFECTS OF 7E TEACHING MODEL ON PRE-SERVIVE SCIENCE TEACHERS' CONCEPTUAL UNDERSTANDING ABOUT UNCERTAINTY PRINCIBLE

Abstract

From the first moment of life, a person is begin to learn the concept and this process continues throughout person's life. Also this concept and beliefs rather rooted and may not be compatible with scientific view. For this reason ıt is necessary to identify previous knowledge and alternative conceptions.The purpose of this study is revealing the ratio of ideas pre-service science teachers have about uncertainty principle before and after instruction and determining the conceptual understanding rate. This research was conducted with a total of 48 students studying in science teaching. Data in the scope of research were obtained from the concept test and semi-structured interviews. Before the instruction, it has been understood that pre-service science teachers have alternative concepts about uncertainty principle. After the instruction, it can be said that most of the pre-service science teachers have scientific concepts about uncertainty principle and in terms of conceptual understanding ıt is concluded that 7E teaching model is effective.

Key Words: Conceptual undrestanding, Heisenberg uncertainty principle, 7E teaching model.

GİRİŞ

Kuantum fiziği, fizikte ve hatta genel olarak bilimde çok önemli alanlardan birisidir. Bununla beraber kuantum fiziği soyuttur ve birçok konusunun anlaşılması oldukça zordur (Steinberg, Wittmann, Bao and Redish, 1999). Öğrenciler tarafından anlaşılması oldukça zor olmasına rağmen, doğayı daha iyi anlayabilmek için, fizikte öğrenilmesi gereken en önemli konular arasındadır. Klasik fizikte yer alan kavramlarla öğrenciler neredeyse ilköğretim 4. sınıfta karşılaşmaya başlarken, kuantum kavramları ile karşılaşmaları ortaöğretimin 11. sınıfına

denk gelmektedir. Ortaöğretime kadar öğrenciler günlük hayatta karşılaştıkları olayları klasik fizik ile ilişkilendirmek durumundadırlar.

Fizik eğitimi alanında yapılan çalışmaların konulara göre dağılımları incelendiğinde, modern fizik konularının sadece % 1'lik bir dilime sahip olduğu gözlenmektedir (Özcan, 2009). Ülkemizde yapılan çalışmalar incelendiğinde ise yine diğer fizik alanları ile kıyaslandığında, kuantum fiziği ile ilgili yapılan çalışmaların oldukça az düzeyde olduğunu görmekteyiz. Ülkemizde, kuantum fiziği öğretimi ile ilgili çalışmalar, özellikle son yıllarda artış göstermekle beraber, yapılan çalışmalar üniversite düzeyindedir (Didiş, Eryılmaz ve Erkoç, 2007; Didiş, Özcan ve Abak, 2008; Özcan, 2009; Yıldız, 2009; Çalışkan, Selçuk ve Erol, 2009; Akarsu, Çoşkun ve Kariper, 2011). Yurt içi çalışmalar incelendiğinde, çalışmaların genellikle fizik bölümü veya fizik öğretmenliği öğrencileri ile gerçekleştirildiği gözlenmiştir. Bu çalışma, Fen Bilgisi öğretmen adayları ile gerçekleştirildiği için önem taşımaktadır. Ayrıca Fen Bilgisi öğretmen adaylarının Heisenberg belirsizlik ilkesi ile ilgili kavramsal anlamaları belirleyen ender çalışmalardan biridir. Bu alanda literatürde yer alan bir diğer çalışma Yıldız (2009) tarafından gerçekleştirilmiştir. Yıldız (2009), çalışmasında, modern fiziğe giriş dersi alan Fen Bilgisi öğretmen adaylarının belirsizlik ilkesini anlama düzeyleri üzerinde durmuş ve öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinin öğretmen adaylarının akademik başarısına etkisini araştırmıştır. Burada literatürde yer alan diğer çalışmalara ulaşılabilen literatür çerçevesinde yer verilmiştir.

Euler (1999), fizik öğretmen adaylarının kuantum fiziği kavramlarını anlama düzeylerini belirlemek için uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında deney ve kontrol grubu öğrencilerine açık uçlu ve evet hayırlı sorular yöneltmiştir. (Heisenberg belirsizlik ilkesinin anlamı nedir? Hidrojen atomu ile ilgili bildiklerinizi yazınız gibi). Son test sonuçlarına göre deney grubu öğrencileri kontrol gurubu öğrencilerine göre %40 oranında sorulara daha doğru yanıtlar vermişlerdir. Müller ve Wiesner (1999) fizik öğretmen adaylarıyla yaptıkları görüşmelerle, adaylarının atomun yapısı, belirsizlik ilkesi, olasılık fonksiyonu, olasılık yorumu üzerine bilgi düzeylerini belirlemişlerdir. Bu çalışmanın sonuçlarından bir tanesi de, elektronun konumuna yöneliktir. Elektronun konumuyla ilgili olarak öğrenciler elektronun kesin fakat belirlenemeyen bir konumu olduğu yönündeki görüşü en fazla paylaşmışlardır (%21). Δx ve Δp fiziksel anlamına yönelik olan soruya verilen yanıtlarda öğrencilerin büyük çoğunluğu belirsizlik ilkesinin ölçme hatası olduğu yönündeki görüşü paylaştığı görülmektedir (%15). Didiş vd., (2008), çalışmalarında öğrencilerin kuantum fiziğini betimleme ve betimleme yollarındaki çeşitliliği ortaya çıkartmışlardır. Verilerden öğrencilerin kuantum fiziğini betimlemelerine ilişkin iki kategori ('Kuantum fiziği bir derstir' ve 'Kuantum fiziği fiziğin bir dalıdır'), betimleme yollarına ilişkin üç kategori ('diğer derslerle ilişkilendirerek', 'operasyonel olmayan betimlemeler' ve 'operasyonel betimlemeler') belirlenmiştir. Öğrencilerin betimlemelerinde en çok kullanılan kavram "mikroskobik sistem" ve en önemli görülen kavram ise "Heisenberg belirsizlik ilkesi" şeklinde tespit edilmiştir. Çalışkan vd., (2009) tarafından yapılan, öğrencilerin bazı kuantum kavramlarını anlamaları isimli çalışmanın sonuçlarından bir tanesi öğrencilerin, elektronun konumunun kesin olmadığının ve kesin olarak konumunun belirlenemeyeceğinin altını çizmeleridir. Akarsu vd., (2011) üniversite öğrencilerinin kuantum fiziğinin kavramsal anlama düzeylerini belirlemek için Wuttiprom (2008) tarafından geliştirilen kuantum kavram testini kullanmışlardır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda, kavram testine verilen cevaplar incelendiğinde en başarılı grup fizik grubu olmuştur. Bu grubu fen bilgisi bölümü izlemiş, en son sırayı ise kimya bölümü öğrencileri almıştır. Çalışmada yer alan sorulardan bir tanesi de Heisenberg belirsizlik ilkesi ile ilgilidir. Öğrenciler, belirsizlik ilkesinin sadece elektron, proton gibi nesnelere uygulandığını, büyük objelerde Newton kurallarının geçerli olduğunu belirtmişlerdir. Yani sadece mikroskobik dünyada geçerli olduğunu düşünmektedirler. Özdemir ve Erol (2011), çalışmalarında, birçok öğrenme tekniğini farklı oranlarda içeren hibrit öğretim yaklaşımının öğrencilerin akademik başarısına, hatırda tutma düzeylerine ve belirsizlik ilkesi ile ilgili öğrenme güçlüklerine olan etkilerini araştırmışlardır. Hibrit öğretim yaklaşımında, akran öğretimi, grup ve sınıf tartışması, grupla problem çözme etkinlikleri, gösteri tekniği ve ev ödevleri yer almaktadır. Çalışmada hibrit öğretim yaklaşımının akademik başarı ve kalıcılıkta oldukça etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yukarıda yer alan çalışmalar incelendiğinde, liseden üniversiteye çeşitli öğrenim kademelerinde öğrenci ve öğretmen adaylarının kuantum fiziğinde yer alan çeşitli kavramlara yönelik uygulamaların gerçekleştirildiği gözlenmektedir. Literatürde kuantum fiziği alanında son yıllarda birçok çalışmaya rastlanmasına karşın, çalışmalardan çok azı kavramsal anlamaya yöneliktir. Ülkemizde yapılan çalışmaların ise oldukça sınırlı sayıda olduğu, genellikle fizik bölümü veya fizik öğretmenliği öğrencileri ile gerçekleştirildiği gözlenmiştir. Bu araştırma

Fen Bilgisi öğretmen adayları ile gerçekleştirildiği için ayrıca önem taşımaktadır. Araştırmanın en önemli amaçlarından biri de Fen Bilgisi öğretmen adaylarının belirsizlik ilkesi ile ilgili kavramsal anlama düzeylerinin belirlenmesidir. Bu doğrultuda öğrencilerin bu alanda sahip olduğu alternatif kavramların belirlenmesi, uygulanan öğretim yönteminin kavramsal anlama sürecine nasıl bir katkısı olduğu belirlenmeye çalışılmıştır.

YÖNTEM

Araştırma nitel ve nicel desenlere sahiptir. Araştırmada deneysel desen türlerinden, ilişkili iki ölçümden elde edilen puanların karşılaştırılması yöntemi kullanılmıştır. Bu doğrultuda öğrencilere 3 adet soru yöneltilmiştir. Sorular, öğretim öncesi ve öğretim sonrasında Fen Bilgisi öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Öğretim öncesinde ve sonrasında kavram testinden elde edilen puanlar SPSS 16.0 programına girilmiş, puanlar arasındaki farklılık "parametrik olmayan testlerden Wilcoxon Signed Rank Test (Wilcoxon İşaretli sıralar testi)" kullanarak incelenmiştir. Ayrıca öğrencilerin Heisenberg Belirsizlik İlkesine yönelik alternatif kavramlarını belirlemek ve daha derinlemesine incelemek için yarı yapılandırılmış görüşmelere hem öğretim öncesi hem de öğretim sonrası yer verilmiştir.

Araştırma Örneklemi

Araştırma kapsamında kullanılan örnekleme tipi kolay ulaşılabilir durum örneklemesidir. Bu araştırma, Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencileri ile yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini ise, Fen Bilgisi Öğretmenliği 2. sınıfta öğrenim gören toplam 48 öğrenci (I. ve II. öğretim) oluşturmaktadır.

Araştırma Süreci

Öğrencilerin kuantum fiziğine ilişkin kavramsal anlamalarını belirleyebilmek için 14 sorudan oluşan Kuantum Fiziği Kavram Testi kullanılmıştır. Bu çalışma kapsamında, Heisenberg Belirsizlik İlkesi ile ilgili 3 sorudan elde edilen verilere yer verilmiştir. Sorular, içerik (kapsam) geçerliğini sağlamak amacıyla konunun uzmanı olan iki fizik eğitimi öğretim elemanı tarafından incelenmiştir. Soruların yapı geçerliği için ise yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak, kuantum fiziğinin temel kavramları konusunda, testte başarılı olan öğrencinin görüşmelerde de başarılı olup olmadığına, aynı şekilde başarısız öğrencinin görüşmelerdeki sorularda da başarısız olup olmadığına bakılarak test sonuçları ve görüşmeler karşılaştırılmıştır.

Kuantum Fiziği Kavram Testi'nin güvenirliği için 230 öğrenci üzerinde yapılan ön pilot çalışma sonrasında Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .70 olarak bulunmuştur. 2009–2010 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi öğretmenliği 2. sınıf öğrencileri (95 öğrenci) ile pilot çalışma yürütülmüştür. Pilot çalışma yapılan Fen Bilgisi öğretmen adayları kuantum fiziği ile ilgili formal eğitim almadığı için araştırmanın örneklemi ile aynı düzeyde kabul edilmiştir. Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .64 olarak bulunmuştur. Asıl uygulama 2010–2011 eğitim öğretim yılı bahar döneminde gerçekleştirilmiş olup, kavram testi ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Ayrıca araştırmada, yarı yapılandırılmış görüşmelere yer verilmiştir. Öğrencilerin ön kavramlara nasıl ulaştıklarını ortaya koymak ve sahip oldukları alternatif kavramları daha derinlemesine inceleyebilmek için 10 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmeler uygulama öncesi ve sonrası gerçekleştirilmiştir.

Öğretim sürecinde 7E öğretim modeli kullanılarak dersler yürütülmüştür. Bu model, öğrenme ortamının yapılandırılması sürecinde öğretmene yardımcı olabilecek bir modeldir. 7E öğretim modeli; araştırma merakını artırıp, öğrenci beklentilerini tatmin eden, bilgi ve anlama için aktif bir araştırmaya odaklandıran beceri ve etkinlikleri içermektedir. 7E öğretim modelinin her aşamasında, öğrencilerin etkinlik içerisine dahil edilmesi ve öğrencilerin kendi kavramlarını yapılandırmaları mümkün olmaktadır. Bilginin öğrenci tarafından yapılandırılabilmesine, içerikten bağımsız ve tutarlı bir kavramsal değişimin sağlanabilmesine imkân veren; öğrencilerin ilgilerini çekerek deneyime dayalı öğrenmeyi teşvik eden bu model, üst düzey düşünme sürecine katkıda bulunmaktadır. Bu bilgiler ışığında araştırmada, öğrenme ortamının yapılandırılmasında kullanılacak model olarak; öğretmenlere öğrencilerin ön bilgilerini belirleme fırsatı, öğrencilere ise yeni kavramları geliştirmelerine yardımcı olacak deneyimler sağlayan, yapılandırmacı kurama dayalı "7E öğretim modeli" tercih edilmiştir. 7E öğretim modeli çerçevesinde, öğrencilere ön bilgileri yoklama aşamasında, "Ne bildiğini fark et"

isimli bir çalışma yaprağı uygulanmıştır. Çalışma yaprağında "Belirsizlik nedir? Bir ölçümün belirsiz olması sizin için ne ifade eder? Heisenberg'in Belirsizlik İlkesinin ne gibi bir fiziksel anlamı vardır?" gibi sorulara yer verilmiştir. Merak uyandırma aşamasında Dr. Quantum isimli bir animasyon çalışması izlettirilmiş, bunun sonrasında keşif aşamasında öğrencilere konu ile ilgili bir düşünce deneyi sunulmuştur. Düşünce deneyi George Gamow'un 'Bay Thompkins'in Serüvenleri' isimli kitaptan alınmıştır. Açıklama aşamasında öncelikle öğrencilerin belirsizlik ilkesini kendi cümleleri ile ifade etmesi istenmiş, sonrasında ise araştırmacı tarafından belirsizlik ilkesi ile ilgili açıklamalarda bulunulmuştur. Genişletme aşaması öğrenmenin transfer edilmesidir (Thorndike,1923 akt: Eisenkraft, 2003). Bu aşamada, belirsizlik ilkesinin uygulanabilir olduğu aralıkla ilgili ve Bohr atom modelinin belirsizlik ilkesi çerçevesinde yorumlanması ile ilgili sorular içeren bir çalışma kağıdı uygulanmıştır. Öğrenciler uygulama boyunca edindikleri kavramlar ışığında; değerlendirme aşamasında; yine delillere ve kanıtlara dayanarak farklı sorulara yanıt bulmaya çalışmışlardır. İlişkilendirme aşamasında ise, öğrencilerin, mevcut kavramları diğer alanlarla veya diğer kavramlarla ilişkilendirmesi için öğrencilere sorular yöneltilmiş ve öğrencilerin yeni kavram ve konu hakkında bildiklerini diğer öğrenciler ile paylaşmalarına fırsat verilmiştir.

Veri Analizi

Bu bölümde kavram testinde, Heisenberg belirsizlik ilkesi ile ilgili olarak öğrencilere yöneltilen 3 adet soru ve soruların değerlendirilmesinde kullanılan analizlere yer verilmiştir. Analizlerde sorulara verilen yanıtların karışmasını önlemek için, her bir yanıt arasında " / " işareti kullanılmıştır.

Soru 1:Öyle bir dünya hayal ediniz ki bu dünyada planck sabiti h = 1 j.s olsun. Bu dünyada yaşamanın ne gibi zorlukları olabilir? Heisenberg belirsizlik ilkesinden yararlanarak açıklayınız (Özdemir, 2008).

Soru 2: Heisenberg belirsizlik ilkesi çoğunlukla, elektron, proton gibi çok küçük nesnelere uygulanmaktadır. Belirsizlik ilkesini araba, tenis topu gibi büyük nesnelere neden uygulayamayız? (Fletcher, 1997).

a) Çünkü günümüzdeki teknoloji, çok küçük nesnelerin özelliklerini yeterli doğrulukla belirleyebilecek kadar gelişmiş/ bilgili değil.
b) Çünkü büyük nesneler zamanın herhangi bir anında, yeterli bir dikkatle, kesin bir şekilde ölçebileceğimiz kesin bir konum ve kesin bir momentuma sahiptir
c) Çünkü büyük nesneler, belirsizlik ilkesinin uymadığı, Newton'un hareket kanunlarına uyarlar.
d) Aslında büyük objelere de uygulanabilir ancak belirsizlik çok küçük olduğu için biz bunu fark edemeyiz.

Lütfen yanıtınızın nedenini kısaca açıklayınız.

Soru 3: 1927 yılında Werner Heisenberg tüm ölçümlerin belirsizlikle ilişkili olduğunu ortaya koyan, belirsizlik ilkesini yayınladı. Kuantum mekaniksel dünyada bir otobüsü yakalamayla ilgili bir ölçümü hayal edelim. Sizin zaman çizelgeniz otobüsün 9 da geleceğini söylüyor. Heisenberg ise otobüsün geliş saatinin belirsizlik içerdiğini söyler. Heisenberg burada belirsizlik ile ne ifade eder**?** Lütfen cevabınızın nedenini kısaca açıklayınız (Fletcher, 2004).

Araştırmanın amacına yönelik olarak öğrencilere yöneltilen 3 adet sorunun betimsel analizi yapılmıştır. Literatürde yer alan, Trundle, Atwood ve Christopher (2002), Uçar (2007), Saçkes (2010) yaptığı çalışmada kodlar oluşturarak veri analizi yapmıştır. Öğrencilerin kavram testinde yer alan sorulara verdikleri yanıtlar, tek tek incelenmiştir. Görüşme videolarındaki görüntüler ve ses kayıt cihazındaki sesler teker teker yazılı metin haline dönüştürüldükten sonra, kodlamalar belirlenmiş ve öğrencilerin verdikleri yanıtlar bu kodlamalara göre değerlendirilmiştir. Kodlar ve anlamları oluşturulurken, "BİL." ile başlayan kodlar bilimsel kavramları, "ALT." ile başlayan kodlar alternatif kavramları ifade edecek şekilde düzenleme yapılmıştır.

Tablo 1: Kodlar ve kodların anlamları

Kodlar	Kodların anlamları
BİL. BELİRSİZLİK	Heisenberg belirsizlik ilkesine göre belirsizlik artardı.
BİL. FORMÜL	Açıklamalarda Heisenberg belirsizlik ilkesinin formülü kullanılmış ise.
BİL. SINIR	Kuantum fiziğinin sınırları genişler, klasik fiziğin yeterli olduğu yerlerde de kuantum fiziği kullanılır.

BİL. BÜYÜK	Belirsizlik ilkesi aslında büyük yapılı nesnelere de uygulanabilir ancak belirsizlik çok küçük olduğu için biz bunu fark edemeyiz
BİL. DOĞA	Belirsizlik kuantum dünyasının doğası ile ilgilidir. Belirsizlik ne ölçüm aletlerinden ne de teknolojik yetersizlikten kaynaklanır.
ALT. ALGI	Belirsizlik dediğimiz bir şey kalmazdı, duymadıklarımızı duyar, görmediklerimizi görürdük.
ALT. NEWTON	Heisenberg belirsizlik ilkesi küçük yapılı nesnelere uygulanır, otobüs ise büyüktür, o nedenle belirsizlik içermez. Büyük yapılı nesneler Newton hareket kanunlarına uyarlar.
ALT. TEKNOLOJİ	Bu teknolojik gelişme ile alakalı bir durumdur.
ALT. TAHMİN	Belirsizlik ilkesi günlük yaşamda karşılaşılabilecek durumlar ile ilişkilendirilmiş ise; güzergah, arabanın hızı, benzin miktarı gibi.
ALT. GÖRELİLİK	Uzayın farklı yerlerinde bulunan kişilere göre görelilik kuramı geçerlidir.
ALT. ÖLÇÜM	Ölçüm aletlerinden kaynaklanan bir durumdur.
ALT. BAŞKA	Başka bir sebeple yanılgı varsa
YOK. MAN.	Mantıksal açıklama ya da yanıt yoksa
YOKSAY	Kodlanacak yanıt oluşmamışsa

Kodlamalar tamamlandıktan sonra Tablo 1'de belirtilen kriterler altında öğrencilerin kavramsal anlamaları gruplanmış ve buna bağlı olarak frekans çizelgeleri ve yüzde çizelgeleri oluşturulmuştur. Kavramsal kategorileri istatistiksel açıdan karşılaştırabilmek amacıyla kategoriler puanlanmıştır. Bilimsel kategori 12 puan ve diğerleri azalan puanlar olacak şekilde Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2: Kavramsal kategoriler ve puanları

Kavramsal kategori	Puan	Kriterler
Bilimsel	12	5 kriteri de içeriyorsa; Yazılan açıklamanın doğru yanıtın bütün bileşenlerini içermesidir.
Bilimsel Bölümlü	Bu 5 kriterin hepsini içermeyen durumlar; bireyde alternatif model gelişmemiş.	
	11	Bilimsel kategoriden 4'ünü yazanlar
	10	Bilimsel kategoriden 3'ünü yazanlar
	9	Bilimsel kategoriden 2'sini yazanlar
	8	Bilimsel kategoriden 1'ini yazanlar
Bilimsel ve alternatif	7	Bilimsel kategorideki 5 kriteri de içeriyor ancak bunun yanı sıra alternatif kavramlara da sahip olunan durumlar
Bilimsel Bölümlü ve Alternatif	Hem bilimsel hem de alternatif kavramlara sahip olunan durumlar	
	6	Bireyde alternatif kavram gelişmiş, bunun yanında bilimsel kriterlerin 4'ünede sahip
	5	Bireyde alternatif kavram gelişmiş, bunun yanında bilimsel kriterlerin 3'ünede sahip
	4	Bireyde alternatif kavram gelişmiş, bunun yanında bilimsel kriterlerin 2'sinede sahip
	3	Bireyde alternatif kavram gelişmiş, bunun yanında bilimsel kriterlerin 1 tanesine sahip
Alternatif	2	Bilimsel anlatımın hiçbirini içermeyen durumlar, 1 alternatif kavrama sahip
Alternatif Bölümlü	1	Alternatif kavramlardan birden çoğunu içeren
Kavramsal Anlama yok	0	Hiçbir anlama, hiçbir yanıt ya da kodlama için yeterli bilgi yok

Öğretim öncesinde ve sonrasında kavram testinden elde edilen puanlar SPSS 16.0 programına girilmiş, puanlar arasındaki farklılık "parametrik olmayan testlerden Wilcoxon Signed Rank Test (Wilcoxon İşaretli sıralar testi)" kullanarak incelenmiştir.

BULGULAR

Öğrencilerin, Heisenberg Belirsizlik İlkesi ile ilgili yöneltilen sorulara öğretim öncesi ve sonrasında verdikleri yanıtlar ile bu yanıtlara ait öğrenci sayıları ve yüzdeleri Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3: Öğrencilerin, belirsizlik ilkesi konusuyla ilgili açıklamalarından elde edilen yanıt türleri

Yanıt Türleri	**Ön test**		**Son test**	
	N	**%**	**N**	**%**
Bilimsel	-	-	1	2,1
Bilimsel Bölümlü	-	-	24	50,1
Bilimsel ve Alternatif	-	-	-	-
Bilimsel Bölümlü ve Alternatif	7	14,7	23	47,8
Alternatif	23	47,8	-	-
Alternatif Bölümlü	15	31,3	-	-
Hiçbir şey	3	6,2	-	-
Genel Toplam	48	100	48	100

Öğretim öncesi

Öğrencilerin öğretim öncesi verdikleri yanıtlar incelendiğinde, "bilimsel", "bilimsel bölümlü" ve "bilimsel ve alternatif" olarak kabul edilebilir yanıtlara rastlanmamıştır. Öğrenci yanıtları değerlendirildiğinde en fazla yüzdeye "alternatif" kodlu yanıt türünün (% 47,8) sahip olduğu gözlenmektedir. Yanıtların % 31,3'ü "alternatif bölümlü" kategorisinde yer almaktadır. Öğrencilerin % 14,7'si "bilimsel bölümlü ve alternatif" kategorisinde değerlendirilen yanıt verirken, % 6,2'sinin yanıt vermediği gözlenmiştir. Aşağıda öğrencilerde öğretim öncesinde tespit edilen kavramsal kategorilere örnekler sunulmuştur.

Bilimsel bölümlü ve alternatif:

Eğer öğrenciler hem bilimsel hem de alternatif kavramları birlikte kullanıyorsa, bu durumda olan öğrenciler, "bilimsel bölümlü ve alternatif" kategorisine dahil edilmektedir. Bu kategoride yanıt veren öğrenci sayısı 7'dir. Bu öğrenciler; Ö32, Ö33, Ö36, Ö38, Ö41, Ö43 ve Ö44'tür.

Öğretim öncesinde "bilimsel bölümlü ve alternatif" kategoride yer alan yanıtlara örnek aşağıda sunulmuştur.
Ö44: "/- / Aslında büyük objelere de uygulanabilir ancak belirsizlik çok küçük olduğu için biz bunu fark edemeyiz **(BİL. BÜYÜK).** Büyük cisimlerin her hangi bir andaki konumu tam anlamı ile belirlenemez. Bu yüzden bu ilke daha atomik cisimlere uygulanıyor **(ALT. KÜÇÜK).** / Zaman kavramı bulunulan konuma, duruma, frekansa göre değişebileceğini ifade eder. Yani saatin ne zaman tam 9 olacağının aslında belirsiz olduğunu savunur **(ALT. ZAMAN)".**

Bu kategoride yer alan Ö32, Ö33, Ö36 ve Ö38'de Ö44'e benzer yanıtlar vermiştir. Bu kategoride yer alan Ö41, belirsizlik ilkesinin büyük nesnelere de uygulanabileceğini ifade etmiş ancak bunu sistematik hata ile ilişkilendirmiştir. Aynı kategoride değerlendirilen Ö43 ise, belirsizlik ilkesinin büyük nesnelere uygulanabildiğini ancak bu durumun yüksek hızlarda geçerli olduğunu ileri sürmüştür. Bu kategoride yer alan yanıtlar incelendiğinde, öğrencilerin Planck sabiti ve belirsizlik ilkesini açıklamada bilimsel olarak kabul edilebilir yanıtlar vermedikleri gözlenmiştir.

Alternatif:

Bilimsel kavramlardan hiç birini içermeyen durumlarda öğrenciler "alternatif" kategorisine dahil edilmiştir. Aşağıda "alternatif" düzeye örnekler verilmiştir.

Ö48: "/-/Büyük nesneler Newton'un hareket kanunlarına uyarlar **(ALT. NEWTON)**. /Saatin 9 olarak belirtilmiş olması bir kabuldür. Heisenberg belirsizlik ilkesi çok küçük parçalara uygulanmaktadır. Saat dilimi bu büyüklük çerçevesine sahip değildir."

Ö2: "/-/Proton elektron gibi yapılar hareketli yapılardır. Bunlarda kesin bir konum ve momentumdan bahsedemeyiz. Bu yüzden Heisenberg belirsizlik ilkesi küçük nesnelere uygulanır **(ALT. NEWTON)**./-/"

Ö3: "/-/Çünkü belirli bir kütleye sahip büyük cisimlerin nicelikleri kolay bulunabilir**(ALT. NEWTON)**. **/-/"**

Bu kategoride yer alan yanıtlar incelendiğinde, öğrencilerin Planck sabitinin değeri ve Heisenberg belirsizlik ilkesi arasında bir ilişki kuramadığı gözlenmektedir. Bu kategoride yer alan tüm öğrencilerde, öğrencilerin, daha çok büyük nesnelerin belirsizlik ilkesine uymadığı, büyük nesneler için Newton kanunlarının geçerli olduğu, bazı öğrencilerin ise bunun teknolojik yetersizlikle alakalı olduğu alternatif düşüncesine sahip oldukları gözlenmiştir. Bu bölümde değerlendirilen 3. soru yanıtları incelendiğinde öğrencilerin bu konu ile ilgili daha çok alternatif düşünceye sahip oldukları gözlenmiştir. Özellikle bu durumun yolda arabanın karşılaşabileceği güzergah, arabanın hızı, trafik durumu, benzin miktarı gibi olaylardan etkilenebileceği düşüncesinde oldukları gözlenmiştir. Bazı öğrenciler ise belirsizliği görelilik ve ışık hızında hareket eden nesneler ile ilişkilendirmişlerdir. Öğrencilerin, belirsizlik ilkesinin doğanın bir özelliği olduğu ve bir cismin konumunun ve hızının aynı anda belirlenemeyeceği bilimsel fikrine sahip olmadıkları söylenebilir.

Alternatif bölümlü:
Eğer öğrenci alternatif kavramlardan birden çoğuna sahipse, "alternatif bölümlü" düzey kategorisine dahil edilmektedir. Bu kategoride yer alan öğrenciler; Ö1, Ö7, Ö8, Ö13, Ö14, Ö15, Ö18, Ö28, Ö30, Ö34, Ö35, Ö39, Ö42 ve Ö47'dir. Aşağıda "alternatif bölümlü" düzeye ait örnekler verilmiştir.

Ö30:"Tam bilmiyorum ama ömür kısalır diye tahmin ediyorum **(ALT. BAŞKA)**./ Büyük nesneler Newton'un hareket kanunlarına uyarlar **(ALT. NEWTON)**./ Işık hızına yakın değerde hareket ettiği için, kütle değişir. Bu yüzden belirsizlik olabilir **(ALT. GÖRELİLİK)**."

Ö8:"/-/ Bir tenis topu bir elektron gibi değildir. Bir şekilde hacmini ölçeriz, hızını hesaplarız. O yüzden büyük nesnelerde belirsizlik ilkesi kullanılmaz**(ALT. NEWTON)**./Belki saat kavramında ortak bir saat kullansak bile hepimizin saati farklı, kiminin 5 dakika ileri, kiminin 5 dakika geri ya da hangi ülkede olduğumuza göre de, kime göre, neye göre değişir**(ALT. GÖRELİLİK)**."

Ö42: "/-/Çünkü büyük nesneler Newton'un hareket kanununa uyarlar **(ALT. NEWTON)**./Otobüsün hızının değişiminin kesin olarak bilinmemesi olabilir. Hız değişimi dememin sebebi, aracın önüne bir şey çıktığında durması ve sonra hızlanması veya aracın çok hızlı gelmesi zamanda belirsizliğe sebep olur **(ALT. TAHMİN)**."

Yukarıda yer alan "alternatif bölümlü" yanıtlar incelendiğinde, öğrencilerin Planck sabitinin değeri ve Heisenberg belirsizlik ilkesi arasında bir ilişki kuramadığı gözlenmektedir. Öğrencilerin, belirsizlik ilkesi büyük nesnelere uygulanabilir mi sorusuna, "Uygulanamaz çünkü büyük nesneler Newton'un hareket kanunlarına uyarlar." alternatif yanıtını verdikleri gözlenmiştir. Ayrıca bir diğer soru için, öğrencilerin, belirsizlik ilkesi ile görelilik kavramını ilişkilendirdikleri gözlenmiştir. Bazı öğrenciler ise yanıtlarında, dış etkenlerin arabanın geliş saati üzerine etkisine dikkat çekmişlerdir.

Öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler incelendiğinde, kavram testinden elde edilen verileri destekler nitelikte olduğu gözlenmiştir. Öğrenciler ile yapılan görüşmelerde "Heisenberg belirsizlik ilkesi nedir? Günlük yaşantıda uygulanabilir mi?" gibi sorular yöneltilmiştir. Bu görüşmelerden yapılan alıntılar aşağıda sunulmuştur.

A: Heisenberg belirsizlik ilkesi nedir?

Ö42: Belirsizlik deyince aslında matematikte belirsizlik deyince birazcıkta sonsuza doğru gitme, devam etme gibi açıklanabilir ama fizikte belirsizlik deyince sanırım ölçüm aletlerinde ya da yaptığımız ölçümlerin yeterli gelmediğini **(ALT. ÖLÇÜM)** düşünüyorum. Onun için belirsizlik olarak tanımlanıyor.

A: Heisenberg belirsizlik ilkesini günlük yaşantıda uygulayabiliyor muyuz?

Ö42: Tüm nesnelere…… çok böyle çok hızlı hareket eden nesnelere **(ALT. HIZ)** uygulanamadığını düşünüyorum.
A: (Öğrenciye kavram testinde yer alan otobüs sorusu hatırlatılır.) Heisenberg bu otobüs örneğinde belirsizlikten bahsederken ne demek istemiştir?

Ö42: Aslında biz klasik fizikte kesin yargılar kullanmaya daha çok önem veriyoruz. Kuantum fiziğinde bu duruma, ortama ve bazı koşullara göre değişebilir. Mesela, o dediğiniz otobüs örneğinde, tekerleği patlayabilir ya da bir kaza olabilir ve otobüs gelmeyebilir **(ALT. TAHMİN**). Kuantum fiziği sanırım her ihtimali göze alıyor, klasik fizikte olması gereken her ihtimal göz önünde bulunduruluyor.

Yukarıda verilen alıntıda da görüldüğü gibi, Ö42 belirsizliği ölçüm aletleri ile ilişkilendirmiş ve çok hızlı giden cisimlere uygulanamadığını ifade etmiştir. Ayrıca Ö42'nin, otobüsün geç kalmasını dış etkenlere (tekerlek patlaması, kaza yapması, otobüsün hızı gibi) bağladığı gözlenmektedir.

Öğretim öncesinde Ö4, Ö9 ve Ö11 "kavramsal anlama yok" kategorisinde değerlendirilmiştir.

Öğretim sonrası

Öğrencilerin öğretim sonrasında, kavram testinde yer alan sorulara verdikleri yanıtlar incelendiğinde, yanıtların "bilimsel", "bilimsel bölümlü", "bilimsel bölümlü ve alternatif" kategorilerinde olduğu gözlenmiştir. Öğrencilerin öğretim sonrasında verdikleri yanıtlar incelendiğinde, "alternatif", "alternatif bölümlü" ve "bilimsel ve alternatif" kategorilerinde yanıt gözlenmemiştir.

Bilimsel

Üç soruda, öğrenci yanıtları belirlenmiş olan 5 kriteri de içeriyorsa, bu öğrenciler "bilimsel" kavrama düzeyi grubuna dahil edilmektedir. Öğretim sonrasında "bilimsel" kategoride değerlendirilen bir öğrenci mevcuttur. Öğrenci yanıtı aşağıda sunulmuştur.

Ö47: "h normalde çok küçüktür. eğer h=1j.s olursa, kuantumun sınırları genişler **(BİL. SINIR).** Çünkü belirsizlik formülüne göre belirsizlik artar **(BİL. BELİRSİZLİK)**./Belirsizlik ilkesi aslında büyük objelere de uygulanabilir ancak çok küçük olduğu için biz bunu fark edemeyiz **(BİL. BÜYÜK)**. Çünkü belirsizlik doğa ile alakalıdır. Ölçüm aleti ve teknoloji ile değildir **(BİL. DOĞA)**./ belirsizlik ilkesine göre bir cisme ait 2 özellik aynı anda belirlenemez. Bu nedenle tam 9'da gelemez. $\Delta X.\ \Delta P \geq h/4\pi$ formülüne göre**(BİL. FORMÜL)**."

Öğretim sonrasında Ö47 ile yapılan görüşmeden alıntılar aşağıda sunulmuştur.

A: Belirsizlik ilkesi teknolojik yetersizlikten-ölçüm aletlerinden kaynaklanıyor olabilir mi?

Ö47: Ehh,…doğaya ait bir özelliktir. Doğanın temel yasalarını içerdiği için ölçüme ya da teknoloji aletlerine…ehh…nasıl desem teknoloji aletlerine bağlı olarak değişmeyecektir **(BİL. DOĞA).**

A: Belirsizlik ilkesi büyük yapılı nesnelere uygulanabalir mi?

Ö47: Hı, hı,…Belirsizlik ilkesi doğanın temel yasası olduğu için uygulayabiliyoruz. Ama ölçüm aldığımızda, büyük olaylarda çok küçük bir değer olduğu için kayda almıyoruz, önemsemiyoruz **(BİL. BÜYÜK)**.

A: (Öğrenciye kavram testinde yer alan otobüs sorusu hatırlatılır.) Heisenberg bu otobüs örneğinde belirsizlikten bahsederken ne demek istemiştir?

Ö47: Burada, işte, formülde de bulduğu gibi, momentumu ve yerini aynı anda belirlenemeyeceğini **(BİL. BELİRSİZLİK)** ifade ediyor. Kuantum dünyasında bu şekilde **(BİL. DOĞA)**.

A: Planck sabiti önemli midir? Planck sabiti 1 olsaydı ne olurdu?

Ö47: Önemli çünkü Planck sabiti 1 olsaydı kuantum fiziğinin alanı genişlerdi **(BİL. SINIR)**, belirsizlik artardı, olayları gözlemleyebilmemiz daha zor olurdu.

Ö47, öğretim öncesinde "Heisenberg ilkesinde 1 orbitalde 2 elektron vardır ve zıt hareket ederler. Eğer aynı yönde hareket ederlerse enerjilerinden dolayı dışarı fırlayabilirler **(ALT. BAŞKA)/** Çünkü teknoloji bunu doğrulayabilecek kadar güvenilir değildir. Ama büyük nesnelerde dikkatli gözlemlerimiz ile kesin sonuca ulaşılabilir **(ALT. TEKNOLOJİ)/** Çünkü Heisenberg'e göre kesin bir sonuç yoktur. Bunun nedeni otobüsün belki kaza yapmış veya trafik sorunları nedeni ile o saatte gelebilmesi kesin değildir **(ALT. TAHMİN).** " alternatif bölümlü düşünceye sahip iken, öğretim sonrasında yukarıdaki alıntıda da görüldüğü gibi, bilimsel olarak kabul edilebilir düzeyde yanıtlar vermiştir.

Bilimsel bölümlü:
Öğrenci bilimsel düzeyde belirtilen 5 kriterden en az birini veya birkaçını, hiçbir alternatif kavram kullanmadan kullanıyorsa, bu öğrenciler "bilimsel bölümlü" düzeye dahil edilmektedir. Öğretim sonrasında "bilimsel bölümlü" kategoride yanıt veren öğrenci yüzdesi % 50,1'dir. Aşağıda bu kategoride değerlendirilen farklı öğrencilerin yanıtlarından örnekler sunulmuştur.

Ö46:"Kuantum fiziğinin alanı genişler **(BİL. SINIR)**. Klasik fiziğin yeterli olduğu yerlerde de kuantum fiziği kullanılır. Belirsizlik daha da çok artar **(BİL. BELİRSİZLİK)**. Çünkü $\Delta X.\ \Delta P \geq h/4\pi$ **(BİL. FORMÜL)** burada h artacağı için konum ve momentumdaki belirsizlik artar./ Belirsizlik ilkesi büyük objelere de uygulanabilir, belirsizlik çok küçük olur, biz bunu önemsemeyiz. Ama bu ilke büyük nesneler için de geçerlidir **(BİL. BÜYÜK)**. / Bir cismin konumu ve momentumu aynı anda belirlenemez, bu yüzden kesin olarak saat belirlenemez**.**"

Ö46, öğretim öncesinde "j akım yoğunluğu olarak düşünülürse, çok yoğun ortamda yaşamak zordur. Bir suda birde havada hareket etmeyi göz önünde bulundurabiliriz **(ALT. BAŞKA)/** Büyük nesneler Newton'un hareket kanunlarına uyarlar, ışık hızına yakın olduğunda Newton geçerli değildir **(ALT. NEWTON).**/ Otobüsün hızının değişebileceğini veya yolda bir sorun ile karşılaşabileceği ihtimalini düşünürüz **(ALT. TAHMİN).**" alternatif bölümlü fikirlere sahip iken, öğretim sonrasında yukarıdaki alıntıda da görüldüğü gibi, "bilimsel bölümlü" olarak kabul edilebilir düzeyde yanıtlar vermiştir.

Ö48: "$\Delta X.\ \Delta P \geq h/2$ $h=h/2\pi$ Planck sabiti çok küçüktür, bu nedenle, belirsizlik tam olarak fark edilemez, fakat h 1 olduğu zaman belirsizlik artardı **(BİL. BELİRSİZLİK)/** Belirsizlik ilkesi büyük objelere de uygulanabilir, belirsizlik çok küçük olur, biz bunu fark edemeyiz **(BİL. BÜYÜK)**. Heisenberg belirsizlik ilkesi kuantum fiziğinin içinde yer alır. Kuantum fiizği mikroskobik olayların dışında makroskobik olayları da inceler./ Bir parçacığın tam doğrulukla konumunu ve momentumunu aynı anda ölçmek olanaksızdır. Bu nedenle otobüsün geliş saati belirsizlik içerir."

Ö45: "Cisimlerin sahip olduğu enerji miktarı çok fazla artar, eğer h 1 olsaydı her şey kuantum fiziği ile açıklanırdı **(BİL. SINIR)./**Belirsizlik ilkesi büyük objelere de uygulanabilir, belirsizlik çok küçük olur, biz bunu fark edemeyiz **(BİL. BÜYÜK)**. Belirsizlik her kütle için geçerlidir, çünkü büyük parçalarda sonuçta temel parçacıklardan oluşmuştur fakat belirsizlik önemsenmeyecek kadar küçüktür./ Heisenberg burada iki durumu da aynı anda belirleyemeyeceğimizi söyler. Heisenberg belirsizlik ilkesinde de ifade ettiği gibi, cisimlerin momentumu ve konumunu aynı anda bilemeyiz. "

Ö45 ve Ö48 öğretim öncesinde "alternatif" kategoride yer alan öğrencilerdendir. Ö45 ve Ö48 öğretim öncesinde, "ALT. NEWTON" alternatif kavramına sahiptir. Öğretim sonrasında öğrencilerin bu düşüncesini yapılandırdığı ve "bilimsel bölümlü" olarak kabul edilebilir düzeyde yanıtlar verdiği gözlenmiştir.

Bilimsel bölümlü ve alternatif:
Eğer öğrenciler hem bilimsel hem de alternatif kavramları birlikte kullanıyorsa, bu durumda olan öğrenciler, "bilimsel bölümlü ve alternatif" kategorisine dahil edilmektedir.

Öğretim sonrasında "bilimsel bölümlü ve alternatif" kategoride yer alan yanıtların oranı % 47,8'dir. Bu kategoride değerlendirilen yanıtlara örnek aşağıda sunulmuştur.

Ö42:" ΔX. ΔP ≥ h/4π Planck sabiti 1 olsaydı belirsizlik dediğimiz bir şey kalmazdı. Duymadığımız sesleri duyar, görmediklerimizi görür hale gelirdik, hayat çekilmez olurdu **(ALT. ALGI)**/ Belirsizlik aslında büyük objelere de uygulanır ancak çok küçük olduğu için biz bunu fark etmeyiz. Örneğin, termometre ile bir suyun sıcaklığını ölçtüğümüzde suyun enerjisinin bir kısmı cama geçer, fakat biz bu olasılığı ihmal ederiz, ölçüm daha kolay olsun diye **(BİL. BÜYÜK)/** Otobüsün konumunu belirlesek bile hızını tam kestiremeyiz. Hızı belirli olsa bile konumunu tam belirleyemeyiz. Bu yüzden bir belirsizlik söz konusudur. Çünkü hızının ve konumunun belirsizlik içermesinden dolayı bunu Heisenberg açıklamıştır. ΔX. ΔP ≥ h/4π **(BİL. BELİRSİZLİK) .**"

Öğretim sonrasında Ö42 ile yapılan görüşmeden alıntılar aşağıda sunulmuştur.

A: Planck sabitinin değeri 1 olsa idi ne olurdu?

Ö42: Böyle bir dünya çekilmez hale gelirdi diye düşünüyorum, Planck sabiti çok küçük bir değer biz bunu büyük bir değere 1' e çıkartıyoruz. Kapsamı tamamen genişletmiş oluyoruz. Planck sabitine göre görmememiz gerekenleri görebileceğiz duymamamız gerekenleri duyabiliriz. Mesela ultrason dalgalarını duyar hale geleceğiz **(ALT. ALGI)**.

A: Belirsizlik ilkesi nedir?

Ö42: Belirsizlik ilkesi dediğimizde öncelikle belirsizlik ilkesinin formülüne baktığımızda, konumunun belirli olduğunu düşündüğümüz bir parçacığın momentumunu tam olarak kestiremiyoruz. Ya da momentumu tam olarak belirli bir parçacığın konumunu tam olarak kestiremiyoruz. Belirsizlik ilkesinde mutlaka bir yerde bir kopukluk oluşuyor. Yani ehh, iki değişkeni de aynı anda belirleyemiyoruz **(BİL. FORMÜL)**.

A: Belirsizlik ilkesi teknolojik yetersizlik ya da ölçü aletlerinden mi kaynaklanmaktadır?

Ö42: Ölçü aletleriyle alakalı bir şey değil bu çünkü maddenin yapısıyla alakalı olduğunu öğrendik **(BİL. DOĞA)**. Teknolojik gelişmeler ne kadar ileri olursa olsun, sonuçta biz bir ışıkla da yapsak çanla da yapsak (derste işlenilen düşünce deneyinden bahsediyor) aynı deneyi, sonuçta yine bir belirsizlik bir miktar sapma oluyor. Bunun için tam olarak kestiremiyoruz.

A: (Öğrenciye kavram testinde yer alan otobüs sorusu hatırlatılır.) Heisenberg bu otobüs örneğinde belirsizlikten bahsederken ne demek istemiştir**?**

Ö42: Aslında ben bir önceki testle aynı cevabı vermişim. Çok açıklayamadım aslında bunu Otobüse uyarlarsak ehh…makro boyutta olduğu için ihmal ediliyor olabiliriz. Şey diye düşünüyorum, konumu belirli olduğunda hızını tam olarak belirleyemiyoruz **(BİL. BELİRSİZLİK)**. Ya da tam tersi de olabilir. Biz bunları makro boyutta ihmal ediyoruz **(BİL. BÜYÜK)**.

Görüşme verileri değerlendirildiğinde, öğrencinin öğretim öncesinde sahip olduğu "Belirsizlik ölçüm aletleri ile ilişkilidir ve çok hızlı giden cisimlere uygulanamamaktadır." alternatif kavramından vazgeçtiği, bunun yerine "ALGI" ile ilgili yeni bir alternatif kavram kazandığı söylenebilir. Bununla birlikte, Ö42'nin, öğretim sonrasında, belirsizliği kuantum dünyasının doğası ile ilişkilendirdiği, ölçüm aletleri ile alakalı olmadığı ve bir cisme ait iki değişkenin aynı anda belirlenemeyeceği bilimsel bölümlü düşüncesine sahip olduğu görülmektedir.Bu kategoride değerlendirilen öğrencilerden Ö1, Ö3, Ö5, Ö7, Ö10 ve Ö15, Ö42 gibi bilimsel kavramların yanı sıra "ALGI" ile ilgili alternatif kavrama sahiptir. Ö2 ve Ö32, diğer öğrenciler gibi, "BİL. BÜYÜK" kavramına sahiptir.

Ancak bu öğrencilerin Planck sabitinin 1 olması durumunda klasik fiziğin her şeyi açıklayabileceği şeklinde alternatif düşünceye sahip olduğu belirlenmiştir. Aşağıda Ö2'ye ait yanıt sunulmuştur.

Ö2: "Eğer h 1 j.s olursa kuantum fiziğine gerek kalmazdı, her şeyi klasik fizik ile açıklardık **(ALT. BAŞKA)./** Belirsizlik aslında büyük objelere de uygulanır ancak çok küçük olduğu için biz bunu fark etmeyiz **(BİL. BÜYÜK)./**Otobüsün 9'da değil de, 9:10'da geleceğinden bahseder,ama biz buradaki 0,10 saniyelik gecikmeyi dikkate almayız. Bu tür gecikmeleri mekaniksel dünyada dikkate almıyoruz. "

Bu kategoride değerlendirilen diğer öğrenciler de "BİL. BÜYÜK" kavramına sahiptir. Ancak öğrenciler belirsizlik ilkesinin teknolojik yetersizlikten kaynaklandığı ve büyük hızlarda geçerli olduğu şeklinde alternatif düşünceye sahiptir. Bu kategoride değerlendirilen Ö29'a ait yanıt aşağıda sunulmuştur.

Ö29: "/-/Belirsizlik aslında büyük objelere de uygulanır ancak çok küçük olduğu için biz bunu fark etmeyiz **(BİL. BÜYÜK)** Günümüzdeki teknoloji çok küçük parçaların hızlarını ve hareketlerini tam doğru şekilde ölçemez **(ALT. TEKNOLOJİ)**./ Kuantumda çok küçük belirsizliklerle çalıştığımız için geliş saatini tam olarak bulamayız. Kuantumda belirsizlik çok büyük hızlarda geçerlidir **(ALT. BAŞKA)."**

Belirsizlik İlkesi Konusunda Öğrencilerin Kavramsal Anlama Düzeylerine Ait Bulgular

Öğrencilerin kavramsal anlama düzeylerini gösteren puanlarına ait betimsel istatistikler Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4: Öğrencilerin kavramsal anlama düzeyleri

	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart Sapma
Ön test	48	,00	3,00	1,7083	,79783
Son test	48	3,00	12,00	6,9375	3,18511

Tablo 4'te görüldüğü gibi, öğrencilerin kavram testinde yer alan belirsizlik ilkesi konusuna ait sorulara verdikleri yanıtlardan elde edilen puanların aritmetik ortalaması öğretim öncesinde 1,7083 iken öğretim sonrasında 6,9375 olduğu gözlenmektedir. Tüm öğrenci yanıtları değerlendirildiğinde, ön testte 1 öğrencide "kavramsal anlama yok", 11 öğrenci "alternatif bölümlü", 7 öğrenci "alternatif", 26 öğrenci "bilimsel bölümlü ve alternatif" ve 3 öğrenci "bilimsel bölümlü" düzeyde bulunmuştur. Son testte ise, 15 öğrenci "bilimsel bölümlü ve alternatif", 2 öğrenci "bilimsel ve alternatif", 26 öğrenci "bilimsel bölümlü" ve 5 öğrenci "bilimsel" düzeyde kavramsal anlamaya sahiptir. Öğretim öncesinde ve sonrasında kavram testinden elde edilen puanlar SPSS 16.0 programına girilmiş, puanlar arasındaki farklılık "parametrik olmayan testlerden Wilcoxon Signed Rank Test (Wilcoxon İşaretli sıralar testi)" kullanarak incelenmiştir. İstatistiksel veri analizleri yardımıyla elde edilen sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5:Öğretim öncesi ve sonrası belirsizlik ilkesi konusuna ait puanların Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Öntest-Sontest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif sıra	0	,00	,00	-6,054*	,00
Pozitif sıra	48	24,50	1176,00		
Eşit	0				

*negatif sıralar temeline dayalı

Analiz sonuçları öğrencilerin öğretim öncesi ve öğretim sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir (z=6,054, p<.05). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuç, 7E öğretim modelinin ve 7E öğretim modeli içerisinde yer alan etkinliklerin kavramsal anlamada etkili olduğunun bir göstergesidir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Öğretim öncesinde öğrencilerin çoğunun "alternatif" kavramsal anlama düzeyinde olduğu gözlenmiştir. Öğrencilerin belirsizlik ilkesi ile ilgili "Büyük nesnelerin momentumları da büyüktür fakat kuantum kuralları sadece küçük momentum değerleri için geçerlidir. Büyük yapılı nesneler Newton hareket kanunlarına uyarlar. / Belirsizlik teknolojik gelişme ile alakalı bir durumdur. / Belirsizlik çok büyük hızlarda geçerlidir." alternatif kavramlarına sahip olduğu belirlenmiştir. Öğretim öncesinde öğrencilerin belirsizlik kavramını günlük yaşantıda kullandığımız net olmama, kesin olmama ifadeleri ile açıkladığı gözlenmiştir. Bu sonuçlar literatürde yer alan çalışma sonuçları ile uyumludur (Müler ve Wiesner (2002), Özdemir (2008), Akarsu vd.,(2011)). Araştırma kapsamında, belirsizlik ilkesinin teknolojik yetersizlikten kaynaklandığı görüşü ön plana çıkmaktadır. Teknoloji yetersiz olduğu için ölçüm almak güçleşmekte ve ölçüm sonuçları yaklaşık olarak ifade edilmektedir. Bu noktada belirsizliğin çok yüksek hızlarda geçerli olması durumu da, teknoloji ile ilişkilendirilebilir. Newton kurallarının geçerli olduğu sistemlerde, cismin tüm özelliklerinin ölçülebildiği ve bu nedenle büyük yapılı nesnelerin Newton kuralları çerçevesinde ele alındığı düşünülmektedir. Öğrenciler Heisenberg belirsizlik ilkesi konusu ile sadece ortaöğretim 11. sınıfta karşılaşmaktadırlar. Ortaöğretim 11. sınıf ders kitapları incelendiğinde belirsizlik ilkesinin çok geniş yer bulmadığı ve diğer konulara oranla daha yüzeysel ele alındığı söylenebilir. Öğrenciler üniversite 2. sınıfa kadar aldıkları derslerde daha çok klasik fizik konularını ele almaktadır. Bu nedenle öğrencilerin zihninde daha çok defalarca ölçüm alabileceği klasik bir sistemin var olduğu söylenebilir. Öğrenciler klasik bir sistemin özelliğini belirlerken defalarca ölçüm alarak ya da daha hassas ölçüm aletleri kullanarak daha belirgin daha kesin sonuçlar elde edebileceklerini düşünmektedirler.

Öğretim sonrasında Fen Bilgisi öğretmen adaylarının çoğunun belirsizlik ilkesine ilişkin bilimsel kavramlara sahip olduğu ve belirsizlik ilkesine ilişkin olarak kavramsal anlamanın gerçekleşmiş olduğu belirlenmiştir.

Genel olarak tüm bölümler incelendiğinde, öğrencilerin öğretim öncesinde daha çok alternatif kavramlara öğretim sonrasında ise daha çok bilimsel kavramlara sahip olduğu gözlenmiştir. Bu süreç içerisinde, öğrenciler kuantum fiziği temel kavramları ile ilgili farklı bir uygulama içerisinde yer almamışlardır. Bu nedenle araştırmada kullanılan 7E öğretim modelinin ve 7E öğretim modeli içerisinde yer alan etkinliklerin kavramsal anlamada etkili olduğu belirlenmiştir. Özellikle sosyal yapılandırmacı yaklaşımın temel ilkelerine dayandırılarak oluşturulan etkinlikler çerçevesinde, öğrencilerin her aşamada kendi kavramlarını yapılandırmaları sağlanmıştır. Sosyal ortam içerisinde öğretmen adaylarının kavramlar arasındaki benzerlikleri, farklılıkları ve ilişkileri kurabildiği ayrıca bu kavramların başka ortamlara transfer edilebildiği ve problem çözümünde kullanılabildiği belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının kendi bilgilerini oluşturma sürecinde sosyal çevresi ile olan etkileşimlerinin rol oynadığı gözlenmiştir.

Not 1: Bu çalışma Meryem Görecek Baybars'ın doktora tezinden türetilmiştir.

Not: Bu çalışma 24-26 Nisan 2014 tarihlerinde Antalya'da 21 Ülkenin katılımıyla düzenlenen 5th International Conference on New Trends in Education and Their Implications – ICONTE' de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Akarsu, B., Çoşkun, H. & Kariper, A. İ. (2011). An Investigation on College Students' Conceptual Understanding of Quantum Physics Topics. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 8 (15), 349–362.

Çalışkan, S., Selçuk, G. & Erol, M. (2009). Student Understanding of Some Quantum Physical Concepts, *Lat. American Journal of Physics Education*. 3(2), 2–15.

Didiş, N., Eryılmaz, A., ve Erkoç, Ş., (2007). *Students' Comprehension of Fundamental Concepts in Quantum Mechanics: A Qualitative Study.* GIREP-EPEC Conference- Frontiers of Physics Education, Croatia.

Didiş, N., Özcan, Ö. ve Abak, M. (2008). Öğrencilerin Bakış Açısıyla Kuantum Fiziği: Nitel Çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 86–94.

Eisenkraft, A. (2003). "Expanding the 5E Model" *Science Teacher,* 70 (6), 56–59.

Euler, M. (1999). *Students'Views of Models and Concepts in Modern Physics***.** (13 Mart 2009), **http://www.idn.uni-bremen.de/pubs/Niedderer/1999-NARSTWKSQAP**.

Fletcher, J. (1997*). How Students Learn Quantum Mechanic*. Master of Science, University of Sydney, Australia.
Fletcher, J. (2004). *How Tertiary Level Physics Students Learn and Conceptualise Quantum Mechanics*. Doctor of Philosopy in the School of Physics, University of Sydney, Australia.

Müller, R. & Wiesner, H (1999). *Students' Conceptions of Quantum Physics***.** Papers presented at the annual meeting National Association for Research in Science Teaching. (13 Mart 2009) **http://www.idn.uni-bremen.de/pubs/Niedderer/1999-NARSTWKSQAP**

Özcan, Ö. (2009). *Kuantum Mekaniği ve Görelilik Öğreniminde Karşılaşılan Kavramsal ve Matematiksel Zorlukların Araştırılması.* Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi, Ankara.

Özdemir, E. (2008). *Kuantum Fiziği Belirsizlik İlkesi: Hibrit Yaklaşımla Öğretiminin Akademik Başarıya Etkisi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül üniversitesi,Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özdemir, E. ve Erol, M. (2011). Kuantum Fiziğinde Belirsizlik İlkesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi,* 29, 20-35.

Saçkes, M. (2010). *The Role of Cognitive, Metacognitive, and Motivational Variables in Conceptual Change: Preservice Early Childhood Teachers' Conceptual Understanding of the Cause of Lunar Phases.* Unpublished Doctoral Dissertation, Graduate Program in Education, The Ohio State University, The Ohio State.

Steinberg R., Wittmann M. C., Bao L. & Redish E. F. (1999) *The influence of student understanding of classical physics when learning quantum mechanics,* in D. Zollman (Eds) (1999), 41-44. Papers presented at the annual meeting National Association for Research in Science Teaching. (13 Mart 2009).

Thorndike, E.L. (1923). *Educational Psychology*, Vol. II: *The Psychology of Learning*. New York: Teachers College, Columbia University.

Trundle, K. C., Atwood, R. K. & Christopher, J. E. (2002). Preservice Elementary Teachers' Conceptions of Moon Phases Before and After Instruction. *Journal of Research in Science Teaching,* 39(7), 633–655.

Uçar, S. (2007). *Using Inquiry-Based Instruction with Web-Based Data Archives to Facilitate Conceptual Change About Tides Among Preservice Teachers,* Ph. D. Thesis, Ohio State University.

Wuttiprom, S. (2008). *Development and use of a conceptual survey in introductory quantum physics,* Unpublished doctoral dissertation. Mahidol University, Bangkok.

Yıldız, A. (2009). *Üniversite Öğrencilerinin Kuantum Fiziği Konularını Anlama Düzeyleri ve Öğrenme Amaçlı Yazma Aktivitelerinin Akademik Başarıya Etkisi*, Doktora tezi, Atatürk üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2014 Cilt:3 Sayı:2 Makale No: 39 ISSN: 2146-9199

FEN ÖĞRETMENİ ADAYLARININ PROBLEME DAYALI ÖĞRENME YÖNTEMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ VE ÖZYETERLİK ALGILARI

Yrd. Doç. Dr. Didem İnel Ekici
Uşak Üniversitesi
dideminel@gmail.com

Arş. Gör. Hilal Küçük
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
hkucuk@mu.edu.tr

Yrd. Doç. Dr. Huriye Deniş Çeliker
denishuriye@yahoo.com

Özet

Probleme dayalı öğrenme, öğrencilerin günlük hayatta karşılaştıkları bir olaydan yola çıkarak çeşitli kavramları öğrenmelerini hedefleyen ve onları yaşam boyu öğrenme becerilerini kullanmaları için destekleyen öğrenme yöntemlerinden biridir. Teorik alt yapısı ve uygulamaları geleneksel yaklaşımlara dayalı öğrenme yöntemlerinden farklı özellikler gösterdiğinden, bu yöntemin uygulanması öğretmenlerin bu konuda bilgi birikimine ve yönteme ilişkin olumlu görüşlere sahip olmalarını gerektirmektedir. Söz konusu araştırmada fen öğretmeni adaylarının bu yönteme ilişkin görüşlerinin ve özyeterlik algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Amaç doğrultusunda, Fen Bilgisi öğretmenliği bölümünde dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan 63 Fen öğretmeni adayıyla, çeşitli etkinlik geliştirme uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Tek grup son test modeli bir vaka çalışması olan araştırmada, veri toplama aracı olarak açık uçlu ve likert tipi ölçeklemeye sahip sorulardan oluşan bir anket formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde öğretmen adaylarının vermiş oldukları yanıtların yüzde-frekans değerleri hesaplanmıştır. Analizler sonucunda genel olarak öğretmen adaylarının probleme dayalı öğrenme yönteminin fen öğretiminde uygulanmasının öğrenciler üzerinde olumlu etkileri olduğunu, ancak yöntemin bazı sınırlılıklara sahip olduğunu düşündükleri belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Probleme dayalı öğrenme, Fen öğretmeni Adayları, Özyeterlik Algısı.

PRE-SERVICE SCIENCE TEACHERS' VIEWS AND SELF-EFFICACY PERCEPTIONS ABOUT PROBLEM BASED LEARNING METHOD

Abstract

Problem-based learning is one of the learning methods aiming for students to learn various concepts by means of an event met in daily life and supporting for them to use life-long learning skills. Since the theoretical basis and principles of problem based learning method are differentiated from the teaching methods based on traditional approach, the implementation of the so-called method requires that teachers should have knowledge and the positive view about this method. In this study, to determine the views and self-efficacy perceptions of the pre-service science teachers about the problem based learning method is aimed in the study in question. For this purpose, various implementations of activity development were carried out with 63 pre-service science teachers studying in the fourth grade in education faculty. A questionnaire consisting of open-ended questions and questions that have likert-type scale was used as the data collection tool in the research which is one-shot case study. In the analysis of the data obtained, the percentage and frequency values of the responses of the pre-service science teachers were calculated. In the results of analysis, it is concluded that the pre-service science teachers generally think that the using of the problem based learning method in science teaching have positive effects on students, however it has some limitations.

Key Words: Problem based learning, Pre-service science teachers, Self-efficacy perceptions.

GİRİŞ

Probleme dayalı öğrenme, öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif olması gerektiğini vurgulayan, bir problemin çözümü sürecinde öğrencilerin öğrenme alanına ilişkin ilgili kavramları öğrenebileceklerini ve problem çözme, araştırma, sorgulama gibi yaşam boyu öğrenme becerilerini kazanabileceklerini savunan aktif öğrenme yaklaşımlarından biri olarak gösterilmektedir. Öğrenci merkezli bir öğrenme yöntemi olan probleme dayalı öğrenme yönteminde bilgi aktarımından ziyade bilişsel süreçlere odaklanılmaktadır (Koçakoğlu, Türkmen ve Solak, 2010). İlk defa Kanada'daki McMaster tıp fakültesinde uygulanan probleme dayalı öğrenme, tıp fakültelerinde klinik durumların öğretiminde geniş çapta kullanılmaktadır (Chen, 2008). Ayrıca dişçilik, eczacılık, hemşirelik gibi fakültelerde ve lise, ortaokul, ilkokul öğretim programlarında da probleme dayalı öğrenme uygulamalarına yer verilmektedir (Delisle, 1997). Probleme dayalı öğrenme yöntemi, söz konusu öğretim programlarının tamamında ya da belli bölümlerinde kullanılabildiği gibi bağımsız konu veya ünitelerin işlenmesinde de kullanılabilmektedir (Wilkinson, 2009).

Geleneksel yaklaşımlarda öğrenme süreci sonunda öğrencilerin öğrendiklerini değerlendirme amacıyla kullanılan problemler, probleme dayalı öğrenme yönteminde öğrenme sürecinin başlangıç noktasını oluşturmaktadır. Yew ve Schmidt (2009)'e göre de probleme dayalı öğrenme uygulamaları her zaman bir problemle başlamakta ve bu problemler öğrencilerin öğrenmeye olan ilgilerinin artmasına yardımcı olmaktadır. Problemler ise sıklıkla, bir teori, ilke veya süreçle açıklanan günlük hayatta gözlemlenebilen olaylardan alınmaktadır (Schmidt ve diğerleri, 2009). Genel olarak, probleme dayalı öğrenme karmaşık, açık uçlu, tek bir doğru cevabı olmayan yarı yapılandırılmış problemlere vurgu yapmakta ve öğrencilerin bu problemlere olası çözümler bulmalarını gerektirmektedir (Read, 2010). Problemler ise öğrencilere günlük hayatta karşılaştıkları olaylardan yola çıkılarak hazırlanan ilgiyi ve dikkati uyarıcı senaryolar şeklinde sunulmaktadır. Bu nedenle probleme dayalı öğrenme günlük hayat problemleri ile öğrencilerin öğrenmelerini sağladığından öğrencilerin aktif öğrenen bireyler olmalarına yardımcı olmak ve öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olmalarını sağlamak için kullanılabilecek iyi bir yöntem olarak görülmektedir (Lee, Shen ve Tsai, 2010).

Probleme dayalı öğrenme, sıklıkla 6-8 öğrenciden oluşan küçük gruplarda gerçekleştirilmektedir (Abou-Elhamd, Rashad, ve Al-Sultan, 2011). Probleme dayalı öğrenme yönteminde, grup ortamında yapılan tartışmalar ve takım çalışmaları problemlerin olası çözümlerini belirlemek için kullanılmaktadır (Lou ve diğerleri, 2010). Öğrencilerin aynı zamanda problem çözme, etkili iletişim kurma gibi becerilerini geliştirmek amacıyla düzenlenen (Lu, Lajoie ve Wiseman, 2010) probleme dayalı öğrenme ortamlarında öğrenciler söz konusu küçük işbirlikli çalışma gruplarında kendilerine sunulan yarı yapılandırılmış problemlerin çözümü için argümanlar sunmaktadırlar (Belland, Glazewski ve Richardson, 2011). Bu süreçte öğrenciler, senaryolarda tanımlanan problemi değerlendirmekte ve grup tartışmalarında arkadaşlarından ve yönlendiriciden sürekli dönüt almaktadırlar (Liaw ve diğerleri, 2010). Problem dayalı öğrenme sürecinde ilk olarak senaryoda yer alan problemi belirleyen öğrenciler bir sonraki aşamada problemin ilgili olduğu öğrenme alanlarını belirlemekte ve konuyla ilgili önceki bilgilerini hatırlamaya çalışmaktadırlar. Bu süreç, öğrencilerin problem çözme aşamalarını yönetmelerini ve kendilerine verilen problemleri çözmek için önceden öğrendikleri kavramları kullanmalarını gerektirmektedir (Downing ve diğerleri, 2009). Senaryodaki problemi belirleyen ve önceki bilgilerini hatırlayan öğrenciler problem çözme sürecinin bir sonraki aşamasında problemin çözümüyle ilgili olarak belirledikleri öğrenme alanlarına ilişkin araştırmalar yapmaktadırlar. Öğrenciler öğrenme sürecinde önceki bilgileri ile grup arkadaşlarıyla yaptıkları araştırmalar sonucunda elde etmiş oldukları bilgileri ilişkilendirerek problemi çözüme ulaştırmaya çalışmaktadırlar. Öğrencileri yönlendiren bu süreç onların öğrenmelerine yardımcı olmaktadır (Sockalingam, Rotgans ve Schmidt, 2011). Bu nedenle öğrencilere nasıl öğrenmeleri gerektiğini öğreten probleme dayalı öğrenme yöntemi, yaşam boyu öğrenme becerilerinin öğrencilere kazandırılması için kullanılabilecek bir öğretim yöntemi olarak değerlendirilmektedir (Şahin, 2010). Probleme dayalı öğrenme, öğrencilerin gerçek hayattan problemlerle karşılaşmalarına fırsat sağlamakta, farklı disiplinlerdeki yeni düşünceleri özümsemelerine yardımcı olmakta, problemleri çözüme ulaştırmada öğrencilerin işbirlikli ve aktif oldukları öğrenme ortamlarında çalışmalarına olanak tanımaktadır (Lea ve Bae, 2008). Farklı açılardan öğrencilere yararları olan probleme dayalı öğrenme, kullanıldığı öğrenme seviyesine bağlı olarak öğrencilerin fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarındaki bilgileriyle elde ettikleri deneyimlerini ilişkilendirmelerini ve uygulamalarını sağlamaktadır (Lou ve diğerleri, 2010). Böylece, probleme dayalı öğrenme bilgi edinme ve

edindiği bilgiyi profesyonel yaşamda uygulama arasında da bireyler için bir köprü oluşturmaktadır (Woltering ve diğerleri, 2009).

Probleme dayalı öğrenme sürecinde en önemli görevi ise öğretmenler üstlenmektedir. Öğretmenler bu süreçte pasif bireyler olarak değil, sürecin yönlendiricileri olarak kabul edilirler. Geleneksel yaklaşımlardan farklı olarak probleme dayalı öğrenme sürecinde, öğretmenler öğrencilere bilgi aktarmaktan ziyade bilgiye ulaşmalarında yardımcı bir rol üstlenmekte, bu nedenle de eğitim yönlendiricisi olarak adlandırılmaktadırlar. Yönlendiriciler, probleme dayalı öğrenme sürecinin önemli unsurlarıdır (Turan ve diğerleri, 2009). Eğitim yönlendiricisi görevinde olan öğretmenler problemin analizi ve çözümün raporlaştırılması süreci boyunca öğrencilerin öğrenme süreçlerini ortaya çıkarma ve onlara yardımcı olma rolünü üstlenmektedirler (Yew ve Schmidt, 2009). Probleme dayalı öğrenme ortamında yönlendiriciler öğrenme sürecinde öğrencilerin becerilerine ilişkin algılarının geliştirilmesi üzerinde de önemli bir etkiye sahiptir (Moore, 2009). Sonuç olarak eğitim yönlendiricisi, probleme dayalı öğrenmenin başarılı olması için önemli bir etkiye sahiptir (Strohfeldt ve Grant, 2010). Günümüzde tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de öğretim programlarında probleme dayalı öğrenme yöntemi gibi aktif öğrenme uygulamalarına yer verilmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin probleme dayalı öğrenme yönteminin gerek teorik alt yapısını gerekse uygulanmasına ilişkin süreci bilmeleri yöntemi etkili bir şekilde uygulamalarında büyük önem taşımaktadır. Özellikle öğretmen adaylarının probleme dayalı öğrenme gibi özel öğretim yöntemlerine ilişkin görüşlerinin ve algılarının onların meslek hayatlarında ilgili yöntemleri uygulama konusundaki inançlarını olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebileceği düşünülmektedir. Bu nedenle söz konusu araştırmada öğretmen adaylarının probleme dayalı öğrenme yöntemine ilişkin görüşlerinin ve yöntemi uygulamaya ilişkin özyeterlik algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıda yer alan araştırma problemleri belirlenmiştir.

1. Fen öğretmeni adaylarının probleme dayalı öğrenme yöntemine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Fen öğretmeni adaylarının probleme dayalı öğrenme yöntemine ilişkin öz-yeterlik algıları nasıldır?

YÖNTEM

Tek grup son test deseni bir vaka çalışması olan araştırmada öğretmen adaylarının probleme dayalı öğrenme yöntemine ilişkin görüşleri ve özyeterlik algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Tek grup son test vaka desenine sahip çalışmalarda, bir grup birey bir uygulamaya tabi tutulur ve ardından çeşitli bağımlı değişkenler bu uygulamanın etkisini belirlemek üzere ölçülürler. Tek grup son test vaka deseni zayıf deneysel desenlere dahildir (Fraenkel, Wallen ve Hyun,2012). Araştırmanın uygulamaları Fen Bilgisi öğretmenliği bölümünde dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrenciler için bir seçmeli ders olan "Fen öğretiminde yeni yaklaşımlar" dersinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın uygulama sürecinde öncelikle ders probleme dayalı öğrenme yönteminin kuramsal temellerine ve ilkelerine yönelik olarak işlenmiştir. Araştırmanın bir sonraki aşamasında ise öğretmen adaylarına probleme dayalı öğrenme yöntemine ilişkin etkinlik örnekleri sunularak her bir öğretmen adayından benzer etkinlikler geliştirmeleri istenmiştir. Öğretmen adaylarından geliştirmiş oldukları etkinlikleri sınıf arkadaşlarıyla paylaşmaları ve birbirlerinin geliştirmiş oldukları etkinlikleri değerlendirmeleri istenmiştir. Araştırmanın uygulamaları toplam 8 ders saatinde (4 hafta) gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonunda öğretmen adaylarına probleme dayalı öğrenme yöntemine ilişkin görüşlerini ve özyeterlik algılarını belirlemeye yönelik anket formu uygulanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmaya Fen Bilgisi öğretmenliği bölümünde dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan 63 Fen öğretmeni adayı katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından %54 (n=34)'ü birinci öğretimde, %46 (n=29)'sı ikinci öğretimde öğrenim görmektedir. Araştırmanın uygulamaları iki sınıfta aynı süreçlerle aynı öğretim üyesi tarafından gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak iki ana bölümden oluşan anket formu kullanılmıştır. Anket formunun birinci bölümünü üçlü likert tipi (kesinlikle katılıyorum, kısmen katılıyorum, katılmıyorum) ölçeklemeye sahip öğretmen adaylarının probleme dayalı öğrenme yöntemine ilişkin özyeterlik algılarını belirlemeye yönelik maddeler oluşturmaktadır. Anketin ikinci bölümünde ise öğretmen adaylarının probleme dayalı öğrenme yöntemine ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik açık sorular yer almaktadır. Araştırmada kullanılan anketin

geliştirilme sürecinde öncelikle literatürde yer alan çalışmalar incelenmiş, daha sonra ise ilgili çalışmalardan yararlanılarak anket maddeleri ve soruları hazırlanmıştır. Hazırlanan anket için alanında uzman öğretim üyelerinin görüşleri alınmıştır. Öğretim üyelerinin görüşleri doğrultusunda anket formunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ayrıca anket formunun anlaşılırlığının belirlenmesine yönelik olarak beş öğretmen adayından anketi okumaları ve anlaşılmayan bölümleri belirlemeleri istenmiştir. Öğretmen adaylarının görüşleri de dikkate alınarak yapılan düzeltmeler sonucunda ankete uygulama için son hali verilmiştir.

Araştırmadan Elde Edilen Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde anket formunda yer alan açık uçlu sorular için nicel içerik analizi gerçekleştirilmiştir. Nicel içerik analizlerinde verilerden kategori ya da kodlar belirlenir ve ardından bu kategori ya da kodlara yönelik frekans ve yüzdelik matrisleri sunulur. Nicel içerik analizi, içerikte tekrarlanan motifleri araştırır ve içerikteki akışkanlığı vurgulayarak yorumlar (May, 1997). Silverman (2000), bu analiz tekniğini kullanan araştırmacıların analizlerini belirli kategorilere göre gerçekleştirilen sayısal veriler eşliğinde gerçekleştirdiklerini belirtir. Buna göre bu çalışmada öncelikle tüm veriler okunmuş, her bir soru için kategoriler belirlenmiş ve öğretmen adaylarının görüşleri benzer kategoriler altında değerlendirilerek yüzde ve frekans değerleri hesaplanmıştır. Çalışmada kodlamalar iki araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş ve araştırmacılar arasındaki uyuşum yüzdesi % 77 olarak hesaplanmıştır. Anket formunun diğer bölümü için likert tipi ölçeklemeye sahip özyeterlik algısına ilişkin maddelere öğretmen adaylarının vermiş oldukları yanıtların yüzde ve frekans değerleri bir istatistik programı yardımıyla hesaplanmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu bölümünde öğretmen adaylarının probleme dayalı öğrenme yöntemine ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik açık uçlu sorulara vermiş oldukları yanıtların yüzde ve frekans değerlerlerine yer verilmiştir. Öğretmen adaylarına yöneltilen ilk soruyla öğretmen adaylarının probleme dayalı öğrenme yöntemine ilişkin etkinlik hazırlama sürecinde hangi aşamalarda zorlandıkları belirlenmeye çalışılmıştır.

Tablo 1: "Probleme dayalı öğrenme yöntemine ilişkin etkinlik hazırlarken hangi aşamalarda zorlandınız?" sorusuna öğretmen adaylarının vermiş oldukları yanıtların yüzde-frekans değerleri

Kodlar	f	%	Örnek İfadeler
Kazanımlara uygun olması	18	32	Kazanımlarla ilgili ilk defa böyle bir hazırlık yaptığım için hazırlamakta ve ilişki kurmakta zorlandım (1).
Senaryolar arası ilişki kurulması	14	25	
Dikkat çekici olması	10	18	Pratiğim olmadığı için senaryoların dikkat çekici olmasında zorlandım (7).
Açık ve anlaşılır olması	8	15	
Günlük hayatla ilişkili olması	3	5	Yaşanmış bir olay bulabilmek için uzun süre düşündüm (10).
Konuyla ilgili olması	3	5	

Öğretmen adaylarının ilgili soruya vermiş oldukları yanıtlar incelendiğinde öğretmen adaylarının % 57 (f=36)' sinin probleme dayalı öğrenme yöntemine ilişkin etkinlik hazırlarken güçlük çektiklerini, % 43 (f=27)' ünün ise etkinlik hazırlama aşamalarında herhangi bir güçlük çekmediklerini ifade ettikleri belirlenmiştir. Etkinlik hazırlarken güçlük çeken öğretmen adaylarının vermiş oldukları yanıtların yüzde ve frekans değerleri Tablo 1' de görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre öğretmen adaylarının daha çok probleme dayalı öğrenme yöntemine ilişkin kazanımlara uygun etkinlik hazırlamakta, senaryolar arasında ilişki kurmakta ve senaryoların dikkat çekici olmasını sağlamakta zorlandıkları söylenebilir. Genellikle öğretmen adayları ifadelerinde "Senaryo hazırlarken kazanımlar doğrultusunda kazanımı karşılayabilecek kelimeler bulmakta zorlandım. Kazanımlara göre ek soru bulmakta zorlandım.", "Her kazanımı senaryoda yeterince vermekte problem yaşadım.", "Bazı kazanımları hikayeleştirmekte zorlandım.", "Kazanımlara uygun senaryo bulamadım. Bulduğum senaryoları kazanımlara uyarlamaya çalıştım." ifadeleriyle kazanımlara uygun etkinlik hazırlamakta neden zorlandıklarını belirtmişlerdir. Söz konusu ifadeler öğretmen adaylarının çoğunluğunun probleme dayalı öğrenme yöntemine ilişkin etkinlik hazırlarken etkinliklerin kazanımlara uygun bir şekilde hazırlanmasında güçlük çektiklerini göstermektedir.

Tablo 2: "Fen öğretiminde probleme dayalı öğrenmenin öğrenciler üzerindeki olumlu ve olumsuz etkileri sizce neler olabilir?" sorusuna öğretmen adaylarının vermiş oldukları yanıtların yüzde-frekans değerleri

	Kodlar	f	%	Örnek İfadeler
Olumlu	Günlük hayat problemlerini çözebilme	23	22	Günlük hayattan somut örnekleri verebilmeleri kolaylaşır. Konuyu kazanımlara göre daha düzenli verebiliriz (7).
	Düşünme becerilerini geliştirme	16	15	
	Kalıcı ve etkin öğrenme	13	12	Vakit konusunda sıkıntı yaşanabilir (15).
	Aktif katılımı sağlama	11	10	Daha kalıcı öğrenmeyi sağlar (21).
	Dikkat ve ilgi artırma	10	9	Zaman alıcıdır. Sınıf ortamında kargaşa olabilir. Bazı öğrenciler ilgilenmeyebilir (31).
	Yaparak yaşayarak öğrenme	5	5	
Olumsuz	Zaman sınırlılığı	8	7	Öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmelerini sağlar (35).
	Senaryonun iyi hazırlanmama durumu	8	7	
	Doğru sonuca ulaşamama olasılığı	8	7	Probleme dayalı öğrenme bazı konuların öğretiminde özellikle karıştırılan kavramlarda kalıcı öğrenmeyi sağlar (46).
	Sınıf yönetimini sağlama zorluğu	4	4	
	Hikayeleri dersle ilişkilendirme zorluğu	2	2	

Öğretmen adaylarının ilgili soruya vermiş oldukları yanıtlar incelendiğinde öğretmen adaylarının % 73 (f=78) sıklıkla probleme dayalı öğrenme yönteminin öğrenciler üzerindeki olumlu etkileri, % 27 (f=30) sıklıkta ise olumsuz etkileri üzerine görüşler ifade ettikleri belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının söz konusu yöntemin öğrenciler üzerindeki etkilerine ilişkin yanıtlarının yüzde-frekans değerleri Tablo 2' de görülmektedir. Probleme dayalı öğrenme yönteminin olumlu etkilerine ilişkin olarak öğretmen adayları probleme dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin günlük hayat problemlerini çözebilmelerini, düşünme becerilerini kullanmalarını, derse aktif katılmalarını, derste daha dikkatli olmalarını ve yaparak yaşarak öğrenmelerini sağladığını belirtmişlerdir. Yöntemin olumsuz etkilerine ilişkin olarak ise öğretmen adayları probleme dayalı öğrenme yönteminin kalabalık sınıflarda sınıf yönetimini sağlamada zorluk yaratabileceğini, derse ayrılan sürenin etkinlikleri uygulamakta yetersiz kalabileceğini, iyi hazırlanmayan senaryoların öğrencilerin doğru kavramlara ulaşmalarını engelleyebileceğini ifade etmişlerdir.

Tablo 3: "Probleme dayalı öğrenmenin fen derslerinde yer alan fizik, kimya ve biyoloji ile ilgili konulardan hangisi ya da hangileri için daha uygun olduğunu düşünüyorsunuz? Neden?" sorusuna öğretmen adaylarının vermiş oldukları yanıtların yüzde-frekans değerleri

Kodlar	F	%	Örnek İfadeler
Fizik, Kimya ve Biyoloji	21	34	Üçü içinde uygun bence. Çocuklar soyut kavramları anlamakta zorlanırlar. Hikaye somutlaştırarak öğrenmeyi sağlar (49).
Sadece Biyoloji	11	18	
Sadece Fizik	10	16	Fizik konularına daha uygun olduğunu düşünüyorum (57).
Fizik ve Biyoloji	9	15	
Fizik ve Kimya	5	8	Ünitelerin içindeki belli konulara göre çoğuna uygundur. Genellikle günlük hayattan verebileceğimiz örneklere uygundur (63).
Kimya ve Biyoloji	4	7	
Sadece Kimya	1	2	

Öğretmen adaylarının ilgili soruya vermiş oldukları yanıtlar incelendiğinde öğretmen adaylarının % 34 (f=21)' ünün her üç branşta yer alan konulara uygun olarak probleme dayalı öğrenme yöntemine ilişkin etkinlik geliştirilebileceğini düşündükleri belirlenmiştir. Tablo 2'de yer alan yüzde ve frekans değerleri incelendiğinde ise öğretmen adaylarının çoğunluğunun probleme dayalı öğrenme yöntemine ilişkin etkinliklerin daha çok fizik ve biyoloji konuları için uygun olduğunu düşündükleri söylenebilir. Öğretmen adaylarının ilgili soruya yanıt verirken ifadelerinde genellikle fen konularının günlük hayatla ilişkili olma durumlarını göz önünde aldıkları görülmektedir. Buna bağlı olarak öğretmen adaylarının fizik ve biyoloji konularını kimya konularına göre günlük hayatla daha kolay ilişkilendirebildikleri söylenebilir.

Tablo 4: "Probleme dayalı öğrenme yöntemiyle birlikte hangi tekniğin ya da tekniklerin öğrenme sürecinde kullanılabileceğini düşünüyorsunuz? Neden?" sorusuna öğretmen adaylarının vermiş oldukları yanıtların yüzde-frekans değerleri

Kodlar	f	%	Örnek İfadeler
Beyin fırtınası	42	44	Beyin fırtınası. Problemin çözümü sürecinde farklı fikirler alınır, birçok öğrencinin katılımı sağlanır (8).
Soru-Cevap tekniği	16	17	
Tartışma	10	12	Beyin fırtınası, örnek olay teknikleri süreçte etkindir. Çünkü öğrenci kendini yaşayanın yerine koyarak problemi çözer (24).
Deney	7	7	
Örnek olay	6	6	Probleme dayalı öğrenme yöntemiyle birlikte balık kılçığı, beyin fırtınası, örnek olay gibi teknikler kullanılabilir (40).
Balık kılçığı	5	5	
Proje	3	3	Beyin fırtınası tekniği olabilir. Birçok fikir üretebildiği için (55).
Drama	3	3	
İşbirlikli öğrenme	3	3	

Öğretmen adaylarının ilgili soruya vermiş oldukları yanıtlar incelendiğinde öğretmen adaylarının probleme dayalı öğrenme yöntemi ile birlikte daha çok sorgulamaya yönelik tekniklerin kullanılabileceğini düşündükleri belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının çoğunluğu beyin fırtınasının, soru-cevap tekniğinin ve tartışma yönteminin probleme dayalı öğrenme sürecinde yer alabileceğini belirtmişlerdir. Bazı öğretmen adayları ise deney, drama, proje gibi tekniklerin probleme dayalı öğrenme sürecinde kullanılabileceğini düşünmektedirler.

Tablo 5: "Probleme dayalı öğrenme yöntemi uygulamaları süresince öğrenciler hangi becerilerini öğrenme ortamında kullanmaktadırlar?" sorusuna öğretmen adaylarının vermiş oldukları yanıtların yüzde-frekans değerleri

Kodlar	F	%	Örnek İfadeler
Sorgulayıcı öğrenme	24	29	Psikomotor beceriler öne çıkar. Bu becerilerin gelişmesinde etkilidir. Düşünme becerilerini geliştirir. Öğrencinin yaratıcılığını geliştirir (11).
Yaratıcı düşünme	14	17	
Araştırma	12	14	Yaratıcı düşünme, sorgulayarak öğrenme yöntemlerini kullanır. Çünkü öğrenciler problemi çözmek ve ulaşmak için bu yollardan geçer (24).
Psikomotor beceriler	9	11	
Yansıtıcı düşünme	8	9	Öğrenciler yaratıcılıklarını kullanırlar (40).
Eleştirel düşünme	7	8	
Problem çözme	7	8	Düşünme, sorgulama, eleştirel düşünme becerilerini kazanır (50).
Bilimsel süreç becerileri	3	4	

Öğretmen adaylarının ilgili soruya vermiş oldukları yanıtlar incelendiğinde öğretmen adaylarının probleme dayalı öğrenme sürecinde öğrencilerin daha çok sorgulama, araştırma, yaratıcı düşünme becerilerini öğrenme ortamında kullandıklarını düşündükleri görülmektedir. Bazı öğretmen adayları söz konusu öğrenme sürecinde öğrencilerin psikomotor becerilerini de kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının bir kısmı ise öğrencilerin probleme dayalı öğrenme sürecinde eleştirel düşünme, problem çözme, bilimsel süreç becerilerinin kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 6: "Sizce fen öğretiminde probleme dayalı öğrenme yönteminin kullanımının sınırlılıkları nelerdir?" sorusuna öğretmen adaylarının vermiş oldukları yanıtların yüzde-frekans değerleri

Kodlar	F	%	Örnek İfadeler
Zaman alıcı olması	24	32	Öğrenciler bulunması amaçlanan problemlerden sapıp başka konulara yönelebilir (51).
Sınıf yönetiminin zorluğu	19	25	
Öğrencilerin bireysel farklılıkları	12	15	
Hazırlanmasının zor olması	7	9	Sınırlılığı öğretmen denetimi ve kontrolünden çıktığında başlar (57).
Konudan uzaklaşma olasılığı	6	8	
Her konu için uygun olmaması	6	8	Sınıfların kalabalık olması yöntemin uygulanmasını engeller(63).
Öğretmenlerin donanımlı olmaması	2	3	

Öğretmen adaylarının ilgili soruya vermiş oldukları yanıtlar incelendiğinde öğretmen adaylarının tamamının probleme dayalı öğrenme yönteminin öğrenme sürecinde kullanılmasına ilişkin bazı sınırlılıklara sahip olduğunu düşündükleri görülmektedir. Tablo 6' da görüldüğü gibi öğretmen adaylarının çoğunluğu probleme dayalı öğrenme yönteminin zaman alıcı olduğunu, uygulandığı ortamlarda sınıf yönetimini sağlamanın zor olduğunu ve bireysel farklılıkları nedeniyle yöntemin her öğrenci için uygun olmayabileceğini belirtmişlerdir. Bazı öğretmen adayları ise probleme dayalı öğrenme yöntemine dayalı etkinliklerin hazırlanmasının zor olduğunu, yöntemin her konu için uygun olmadığını ve öğretmenin donanımlı olmasını gerektirdiğini ifade etmişlerdir.

Tablo 7: "Probleme dayalı öğrenme yönteminin uygulandığı öğrenme ortamlarında öğrencileri değerlendirmek için hangi ölçme teknikleri kullanılabilir?" sorusuna öğretmen adaylarının vermiş oldukları yanıtların yüzde-frekans değerleri

Kodlar	F	%	Örnek İfadeler
Derecelendirme ölçekleri	22	23	Çağdaş yaşamın getirdiği ölçme teknikleri daha geçerli olabilir. Yapılandırılmış grid, dallanmış agaç vb. (9). Alternatif ölçme araçları kullanılır. Test yerine süreci kontrol edecek şekilde rubrik, kelime ilişkilendirme, kavram haritası kullanabilirim (14). Rubrik, portfolyo, test kullanabilirim (31). Soru-cevap, kelime ilişkilendirme, tanılayıcı dallanmış ağaç kullanılabilir (40). Rubrik, performans değerlendirme kullanılabilir (49).
Performans değerlendirme	20	21	
Portfolyo	10	10	
Soru-cevap tekniği	9	9	
Yapılandırılmış grid	8	8	
Tanılayıcı dallanmış ağaç	7	7	
Kavram haritaları	5	5	
Başarı testleri	4	4	
Doğru-Yanlış soruları	4	4	
Proje	3	3	
Anlam Çözümleme tabloları	3	3	
Öz-Akran değerlendirme	3	3	

Öğretmen adaylarının ilgili soruya vermiş oldukları yanıtlar incelendiğinde öğretmen adaylarının çoğunlukla derecelendirme ölçekleri, performans değerlendirme ve portfolyolar ile probleme dayalı öğrenme ortamlarında öğrencilerin değerlendirilebileceği görüşünde oldukları görülmektedir. Bazı öğretmen adayları soru-cevap tekniğinin, yapılandırılmış gridlerin, tanılayıcı dallanmış ağaçların, kavram haritalarının, başarı testlerinin probleme dayalı öğrenme ortamlarında öğrencileri değerlendirebilecek teknikler olarak kullanılabileceğini belirtmişlerdir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu bölümünde çalışmanın ikinci alt probleminin çözümü doğrultusunda öğretmen adaylarının probleme dayalı öğrenme yöntemine ilişkin özyeterlik algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla öğretmen adaylarına "kesinlikle katılıyorum", "kısmen katılıyorum" ve "katılmıyorum" olmak üzere üçlü derecelendirmeye sahip probleme dayalı öğrenme yöntemine ilişkin özyeterlik algılarını belirlemeye yönelik maddelerden oluşan anket formu uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının ilgili maddelere vermiş oldukları yanıtlar Tablo 7' de sunulmuştur.

Öğretmen adaylarının probleme dayalı öğrenme yöntemine ilişkin özyeterlik algılarına yönelik olarak hazırlanan anket maddelerine vermiş oldukları yanıtlar incelendiğinde öğretmen adaylarının probleme dayalı öğrenme yöntemine ilişkin olumlu özyeterlik algılarına sahip oldukları görülmektedir. Öğretmen adaylarının çoğunluğunun günlük hayattan olaylar içeren senaryolar hazırlamak, kazanımlara uygun etkinlik tasarlamak, konulara ilişkin öğrenci ve yönlendirici modülleri tasarlamak konusunda kendilerine ilişkin özyeterlik algılarının yüksek olduğu söylenebilir. Probleme dayalı öğrenme yöntemini meslek hayatlarında uygulama, öğrencilerin probleme dayalı öğrenme sürecinde bilgiye ulaşmalarını sağlama, ders planı hazırlama ve süreçte alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerini kullanma olmak üzere uygulamaya yönelik maddelere bazı öğretmen adaylarının kısmen katıldıkları görülmektedir.

Tablo.7: Öğretmen adaylarının probleme dayalı öğrenme yöntemine ilişkin özyeterlik algılarına yönelik maddelere vermiş oldukları yanıtların yüzde-frekans değerleri

Maddeler	Kesinlikle katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılmıyorum	
	f	%	F	%	f	%
1. Probleme dayalı öğrenme oturumlarında yer alacak günlük hayattan olayları içeren senaryolar yazabilirim.	59	93,7	4	6,3	-	-
2. Probleme dayalı öğrenme oturumlarını belirlediğim konunun - öğretim programında yer alan kazanımlarına uygun olarak tasarlayabilirim.	55	87,3	8	12,7	-	-
3. Probleme dayalı öğrenme yöntemini ileride öğretmenlik mesleği hayatımda derslerimde uygulamak konusunda yeterliyim.	39	61,9	24	38,1	-	-
4. Öğretim programında yer alan ünitelerin içerdiği konulara ilişkin öğrenciler için probleme dayalı öğrenme modülleri hazırlayabilirim.	52	82,5	10	15,9	1	1,6
5. Probleme dayalı öğrenme yöntemine ilişkin hazırladığım etkinliklere yönelik yönlendirici modülü oluşturabilirim.	52	82,5	11	17,5	-	-
6. Probleme dayalı öğrenme yöntemine ilişkin ders planı hazırlayabilirim.	36	57,1	25	39,7	1	3,2
7. Probleme dayalı öğrenme oturumu süresince öğrencileri yönlendirerek bilgiye ulaşmalarını sağlayabilirim.	48	76,2	15	23,8	-	-
8. Probleme dayalı öğrenme yöntemini uyguladığım öğrenme ortamlarında alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini kullanabilirim.	40	63,5	23	36,5	-	-

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Günümüzde öğretmenlerden sadece mevcut öğretim programlarında yer alan etkinlikleri uygulamaları değil aynı zamanda kendi yaratıcı düşünme süreçlerini kullanarak öğrencilerin aktif öğrenme ortamlarında öğrenmelerini sağlayan, yaratıcı düşünme, sorgulama, araştırma gibi yaşam boyu öğrenme becerilerini kullanmaları için öğrencileri yönlendiren öğretim yöntemlerine dayalı yeni etkinlikler geliştirmeleri de beklenmektedir. Söz konusu yöntemlerden biri de probleme dayalı öğrenme yöntemi olduğundan öğretmen adaylarının yöntemin teorik temellerini, uygulanış şeklini ve yönteme ilişkin etkinlik geliştirme sürecini bilmeleri büyük önem taşımaktadır. Park ve Ertmer (2008) çalışmalarında öğretmenlerin bilgi ve beceri eksikliklerinin probleme dayalı öğrenme yönteminin uygulanmasında önemli bir sınırlılık olduğunu belirlemişlerdir. Ateş ve Eryılmaz (2010) ise çalışmalarında probleme dayalı öğrenme yöntemi uygulamaları süresince yönlendiricinin performansını etkileyen faktörlerden birinin de yönlendiricinin probleme dayalı öğrenme yöntemine ilişkin görüşleri olduğunu ifade etmişlerdir. Bu çalışmalardan da yola çıkarak probleme dayalı öğrenme yönteminin öğrenciler üzerinde etkili olmasının yönlendiricinin niteliğine bağlı (Woltering ve diğerleri, 2009) olması dikkate alınmış araştırmada öncelikle öğretmen adaylarına probleme dayalı öğrenme yöntemine ilişkin eğitim verilerek yönteme ilişkin görüşleri ve özyeterlik algıları bir anket formu yoluyla belirlenmeye çalışılmıştır. Anket formunun yönteme ilişkin görüş bölümünde yer alan ilk soruyla öğretmen adaylarının probleme dayalı etkinlik geliştirme sürecinde hangi aşamalarda güçlük çektikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bilindiği gibi probleme dayalı öğrenme, yönlendiricinin öğrenme sürecinde daha iyi bir performans göstermesi için öğretim sürecinden önce hazırlık yapmasını ve çalışmasını gerektirmektedir (Leung ve Wang, 2008). Bu nedenle öğrenme alanlarına yönelik etkinlik geliştirme sürecinde öğretmen adaylarının güçlük çektikleri bölümlerin belirlenmesi ve buna bağlı olarak eksikliklerin giderilmesi önem taşımaktadır. Araştırmada öğretmen adaylarının çoğunluğunun etkinlik geliştirme uygulamalarında özellikle etkinliklerin kazanımlara yönelik hazırlanmasında güçlük çektikleri

belirlenmiştir. Bu durumun nedenlerinden biri olarak öğretmen adaylarının üniversite eğitimi boyunca almış oldukları derslerde amaca yönelik etkinlik geliştirmek yerine sadece etkinliklerin nasıl geliştirileceğine ve uygulanacağına yönelik çalışma yapmaları gösterilebilir. Spronken-Smith ve Harland (2009) da coğrafya öğretmenleriyle gerçekleştirdikleri çalışmalarında öğretmenlerin görüşlerinde öğrenme etkinliklerinin hazırlanmasının zorluklarından söz ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu nedenle öğretim üyelerinin öğretmen adaylarıyla hizmet öncesi dönemde, öğretmenlerle ise hizmet içi dönemde öğrenme alanlarına ilişkin kazanımlara yönelik farklı yöntemlere dayalı etkinlik geliştirme uygulamaları gerçekleştirmeleri önerilebilir.

Ankette yer alan bir başka soruyla öğretmen adaylarının probleme dayalı öğrenme yönteminin olumlu ve olumsuz etkilerine yönelik görüşleri araştırılmıştır. Öğretmen adaylarının çoğunlukla öğrencilerin günlük hayat problemlerini çözebilmelerini, düşünme becerilerini kullanmalarını, derse aktif katılmalarını, derste daha dikkatli olmalarını ve yaparak yaşarak öğrenmelerini sağlama gibi yöntemin olumlu etkilerine ilişkin görüşler belirttikleri belirlenmiştir. Ancak öğretmen adaylarının yöntemin olumsuz etkilerine yönelik olarak belirttikleri ifadeler de dikkat çekmektedir. Öğretmen adayları probleme dayalı öğrenme yönteminin kalabalık sınıflarda sınıf yönetimini sağlamada zorluk yaratabileceğini, derse ayrılan sürenin etkinlikleri uygulamakta yetersiz kalabileceğini, iyi hazırlanmayan senaryoların öğrencilerin doğru kavramlara ulaşmalarını engelleyebileceğini ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının ankette yer alan yöntemin sınırlılıklarına ilişkin soruya da benzer yanıtlar verdikleri belirlenmiştir. Lekalakala-Mokgele (2010) da çalışmasının sonucunda probleme dayalı öğrenme ortamlarında yönlendiricinin sınıfı kontrol etmede güçlük çekebileceğini ve kontrolü kaybetme korkusu yaşayabileceğini belirtmiştir. Probleme dayalı öğrenme yöntemine ilişkin etkinlik geliştirmenin ve uygulamanın diğer öğretim yöntemlerine göre daha zor olmasının söz konusu sonuca neden olabileceği düşünülmektedir. Söz konusu yanıtlar öğretmen adaylarının yöntemi uygulamaktan kaçınmalarına neden olabileceğinden büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle öğretmen eğitiminde bu yönteme ilişkin etkinlik geliştirme uygulamalarına ağırlık verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Lea ve Bae (2008) de probleme dayalı öğrenme yöntemine ilişkin öğretmenlerin görüşlerini araştırdıkları çalışmalarında, elde ettikleri sonuçlar doğrultusunda öğretmen eğitiminde, öğretmen adaylarının probleme dayalı öğrenme stratejisine yönelik bilgilerini artırmaktan ziyade probleme dayalı öğrenme yöntemine ilişkin etkinlik tasarlamalarında ve uygulamalarında pratik bilgi kazanmalarına önem verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Ankette yer alan bir diğer soruyla öğretmen adaylarının çoğunluğunun probleme dayalı öğrenme yöntemine ilişkin etkinliklerin daha çok fizik ve biyoloji konuları için uygun olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının ilgili soruya yanıt verirken ifadelerinde genellikle fen konularının günlük hayatla ilişkili olma durumlarını göz önünde aldıkları görülmektedir. Buna bağlı olarak öğretmen adaylarının fizik ve biyoloji konularını günlük hayatla ilişkilendirebilirken, kimya konularını ilişkilendirmekte güçlük çekmelerinin söz konusu sonuca neden olduğu düşünülebilir. Bu nedenle öğretmen eğitimi süresince öğretmen adaylarının kimya konularıyla günlük hayatı ilişkilendirmelerine yönelik çalışmaların yapılması önerilebilir. Ankette yer alan diğer sorularla öğretmen adaylarının yöntemin öğrencilerin hangi becerilerini kullanmalarını sağladığını, yöntemle birlikte hangi tekniklerin kullanılabileceğini ve yöntemin uygulanması sürecinde hangi ölçme değerlendirme tekniklerinden yararlanılabileceğini düşündükleri belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmen adaylarının probleme dayalı öğrenme yöntemi ile birlikte daha çok sorgulamaya yönelik tekniklerin kullanılabileceğini, probleme dayalı öğrenme sürecinde öğrencilerin sorgulama, araştırma, yaratıcı düşünme becerilerini öğrenme ortamında kullandıklarını ve derecelendirme ölçekleri, performans değerlendirme ve portfolyolar ile probleme dayalı öğrenme ortamlarında öğrencilerin değerlendirilebileceği görüşünde oldukları görülmektedir. Söz konusu görüşler genel olarak uygulama süresince öğretmen adaylarına verilen eğitimin, yöntemin teorik temellerine ilişkin bilgi sahibi olmalarına yardımcı olduğunu göstermektedir.

Anket formunun ikinci bölümünde öğretmen adaylarının probleme dayalı öğrenme yöntemine ilişkin özyeterlik algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Genel olarak öğretmen adaylarının probleme dayalı öğrenme yöntemine ilişkin olumlu özyeterlik algılarına sahip oldukları görülmektedir. Öğretmen adaylarının çoğunluğunun günlük hayattan olaylar içeren senaryolar hazırlamak, kazanımlara uygun etkinlik tasarlamak, konulara ilişkin öğrenci ve yönlendirici modülleri tasarlamak konusunda kendilerine ilişkin özyeterlik algılarının yüksek olduğu söylenebilir. Probleme dayalı öğrenme yöntemini meslek hayatlarında uygulama, öğrencilerin probleme dayalı öğrenme sürecinde bilgiye ulaşmalarını sağlama, ders planı hazırlama ve süreçte alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerini kullanma olmak üzere uygulamaya yönelik maddelere bazı öğretmen adaylarının

kısmen katıldıkları görülmektedir. Söz konusu sonuçlar öğretmen adaylarının etkinlik geliştirmeye ilişkin özyeterlik algılarının meslek hayatlarında probleme dayalı öğrenme yöntemini uygulama, ders planı hazırlama gibi uygulamaya yönelik durumlara göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Ertmer ve diğerleri (2009) de öğretmenlerin teknoloji destekli probleme dayalı öğrenme uygulamalarında karşılaştıkları zorlukları belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarında öğretmenlerin özellikle ders planı hazırlamada diğer yöntemlere göre daha fazla zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bu nedenle probleme dayalı öğrenme yöntemi gibi aktif öğrenme yöntemlerine ilişkin öğretmen adaylarının ders planları hazırlama ve hazırladıkları bu planları öğretmenlik uygulaması kapsamında gerçekleştirilecek uygulamaların söz konusu sorunun giderilmesinde önemli olduğu düşünülmektedir. Sonuç olarak araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde, öğretmen adaylarına verilen benzer eğitimlerin probleme dayalı öğrenme yöntemi gibi öğretim yöntemlerine ilişkin olumlu görüş ve özyeterlik algıları geliştirmelerinde yardımcı olabileceği söylenebilir. Bu nedenle yeni yapılacak olan araştırmalarda, öğretmen adaylarına yönelik aktif öğretim yöntemlerine ilişkin benzer uygulamaların gerçekleştirilmesinin ve sonuçlarının tartışılmasının öğretmen eğitimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Not: Bu çalışma 24-26 Nisan 2014 tarihlerinde Antalya'da 21 Ülkenin katılımıyla düzenlenen 5th International Conference on New Trends in Education and Their Implications – ICONTE' de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Abou-Elhamd, K. A., Rashad, U. M. ve Al-Sultan, A. I. (2011). Applying problem-based learning to otolaryngology teaching. *The Journal of Laryngology and Otology,* 125(2), 117-120.

Ateş, Ö. ve Eryılmaz, A. (2010). Factors affecting performance of tutors during problem-based learning implementations. *Procedia Social and Behaviral Sciences,* 2, 2325-2329.

Belland, B. R., Glazewski, K. D. ve Richardson, J. C. (2011). Problem-based learning and argumentation: testing a scaffolding framework to support middle school students' creation of evidence-based arguments. *Instructional Science,* 39(5), 667-694.

Chen, N. C. (2008). An educational approach to problem-based learning. *The Kaohsiung Journal of Medical Sciences,* 24(3), 23-30.

Delisle, R. (1997). *How to Use Problem-Based Learning in The Classroom.* Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

Downing, K., Kwong, T., Chan, S. W., Lam, T. F. ve Downing, W. K. (2009). Problem-based learning and the development of metacognition. *Higher Education,* 57(5), 609-621

Ertmer, P. A., Glazewski, K. D., Jones, D., Ottenbreit-Leftwich, A., Göktaş, Y., Collins, K. ve Kocaman, A. (2009). Facilitating technology-enhanced problem-based learning (PBL) in the middle school classroom: an examination of how and why teachers adapt. *Journal of Interactive Learning Research,* 20(1), 35-54.

Koçakoğlu, M, Türkmen, L. ve Solak, K. (2010). Motivational styles in problem-based learning. *Procedia Social and Behavioral Sciences,* 2, 615-619.

Lea, H. ve Bae, S. (2008). Issues in implementing a structrured problem-based learning strategy in a volcano unit: a case study. *International Journal of Science and Mathematics Education,* 6(4), 655-676.

Lee, T. H., Shen, P. D. ve Tsai, C. W. (2010). Enhance low-achieving students' learning involvement in Taiwan's higher education: an approach via e-learning with problem-based learning and self regulated learning. *Teaching in Higher Education,* 15(5), 553-565.

Lekalakala-Mokgele, E. (2010). Facilitation in problem-based learning: Experiencing the locus of control. *Nurse Education Today*, 30(7), 638-642.

Leung, K. K. ve Wang, W. D. (2008). Validation of the tutotest in a hybrid problem-based learning curriculum. *Advances in Health Sciences Education,* 13(4), 469-477.

Liaw, S. Y., Chen, F. G., Klainin, P., Brammer, J., Brien, O. ve Samarasekera, D. D. (2010). Developing clinical competency in crisis event management: an integrated simulation problem-based learning activity. *Advances in Health Sciences Education,* 15(3), 403-413.

Lou, S. J., Shih, R. C., Tseng, K. H., Diez, C. R. ve Tsai, H. Y. (2010). How to promote knowledge transfer through a problem-based learning internet platform for vocational high school students. *European Journal of Engineering Education,* 35(5), 539-551.

Lu, J., Lajoie, S. P. ve Wiseman, J. (2010). Scaffolding problem-based learning with CSCL tools. International Journal of *Computer-Supported Collaborative Learning,* 5(3), 283-298.

Moore, J. (2009). An exploration of lecturer as facilitator within the context of problem-based learning*. Nurse Education Today,* 29(2), 150-156.

Park, S. H. ve Ertmer, P. A. (2008). Examining barriers in technology-enhanced problem-based learning: using a performance support systems approach. *British Journal of Educational Technology*, 39(4), 631-643.

Read, J. M. (2010). Teaching introductory geographic information systems through problem-based learning and public scholarship. *Journal of Geography in Higher Education,* 34(3), 379-399.

Schmidt, H. G., van der Molen, H. T., te Winkel, W. W. R. ve Wijnen, W. H. F. W. (2009). Constructivist, problem-based learning does work: a meta-analysis of curricular comparisons involving a single medical school. *Educational Psychologist,* 44(4), 227-249.

Sockalingam, N., Rotgans, J. ve Schmidt, H. G. (2011). Student and tutor perceptions on attributes of effective problems in problem-based learning. *Higher Education*, 62(1), 1-16.

Spronken-Smith, R. ve Harland, T. (2009). Learning to teach with problem based learning. *Active Learning in Higher Education,* 10(2), 138-153.

Şahin, M. (2010). Effects of problem-based learning on university students' epistemological beliefs about physics learning and conceptual understanding of Newtonian Mechanics. *Journal of Science Education and Technology,* 19(3), 266-275.

Strohfeldt, K. ve Grant, D. T. (2010). Instructinal design and assessment: a model for self-directed problem-based learning for renal therapeutics. *American Journal of Pharmaceutical Education,* 74(9), 1-7.

Turan, S., Elcin, M., Odabası, O., Ward, K. ve Sayek, I. (2009). Evaluating the role of tutors in problem-based learning sessions. *Procedia Social and Behavioral Sciences,* 1, 5-8.

Yew, E. H. J. ve Schmidt, H. G. (2009). Evidence for constructive, self-regulatory, and collaborative processes in problem based learning. *Advances in Health Sciences Education,* 14(2), 251-273.

Wilkinson, J. M. (2009). Is problem-based learning a suitable curriculum model for training complementary and alternative medicine practitioners?. *EXPLORE The journal of Science and Healing,* 5(6), 341-344.

Woltering, V., Herrler, A., Spitzer, K. ve Spreckelsen, C. (2009). Blended learning positively affects students' satisfaction and the role of the tutor in the problem-based learning process: results of a mixed-method evaluation. *Advances in Health Sciences Education,* 14(5), 725-738.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2014 Cilt:3 Sayı:2 Makale No: 40 ISSN: 2146-9199

ORTAOKUL 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ATATÜRK İLKE VE İNKILÂPLARINI KAVRAMA DÜZEYLERİNE İLİŞKİN TUTUMLARI

Meral Öner
AİBÜ Sosyal Bilgiler Eğitimi Yüksek Lisans Öğrencisi
merall.onerr@gmail.com

Galip Öner
AİBÜ Sosyal Bilgiler Eğitimi Yüksek Lisans Öğrencisi
oner.galip@gmail.com

Özet

Bu araştırma, Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin Atatürk İlke ve İnkılâplarını kavrama düzeylerine ilişkin tutumlarını saptamak ve ortaya çıkan sonuçlarda hangi etmenlerin rol aldığını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Ve bu doğrultuda öğrencilere 7 değişken ve 30 maddeden oluşan bir "Tutum Anketi" uygulanmıştır. Çalışma, Kocaeli-Gölcük, Bolu-Merkez, Düzce-Merkez ve Kaynaşlı ilçelerinde bulunan 4 okulda, 324 8. sınıf öğrencisine uygulanmıştır.

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden Tarama (Survey) Modeli kullanılmıştır. Elde edilen veriler IBM SPSS 20 paket programı ile analiz edilmiş, sorular ve değişkenler arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı "t" testi ve "Anova" kullanılarak ortaya çıkarılmıştır. Öğrencilerin cinsiyeti, anne ve babalarının eğitim düzeyi ve meslekleri, ailelerinin ortalama aylık geliri ve bulundukları yerleşim birimleri gibi değişkenler de göz önünde bulundurularak tablolar halinde çalışmada verilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin Atatürk İlke ve İnkılâplarına ilişkin bazı kavramları (Laiklik, Devletçilik, Atatürk Milliyetçiliği gibi) yeterince kavrayamadıkları ortaya çıkmıştır.

Anahtar Sözcükler: Sosyal Bilgiler, Ortaokul, Atatürk İlke ve İnkılâpları, Tutum.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2014 Cilt:3 Sayı:2 Makale No: 40 ISSN: 2146-9199

COMPREHENSION REGARDING TO LEVELS ATTITUDES OF MIDDLE SCHOOL 8th CLASS STUDENTS ATATURK'S PRINCIPLES AND REFORMS

Abstract

This research, middle school 8 their level of understanding of students and Principles of Ataturk its resulting to detect their attitudes towards the role of the factors in order to determine which have been made. And students in this direction consisting 7 variable, and a of 30 items "Attitude Survey" was implemented. The study, Kocaeli-Gölcük, Bolu-Centrum, located in the the district of Duzce-Centrum and Kaynaşlı in 4 school 324 8th grade students were applied.

The scan of qualitative research methods ın the research (Survey) model was used. The obtained data available have been analyzed with IBM SPSS 20 package program, questions whether it is a significant difference between and variables "t" test and the "Anova" were revealed using. Of students gender, educational level and professions of their parents, of their families and they are located average monthly income taking into consideration variables such as settlement units is provided in tabular form. According to the results related to of the students some concepts and Atatürk's principles and revolutions (secularism, statism, the nationalism of Atatürk, etc.) has appeared not comprehend sufficiently.

Key Words: Social Studies, Middle School, Ataturk's Principles and Reforms, Attitude**.**

GİRİŞ

Atatürkçülük konuları ilkokul'dan başlayarak sırasıyla ortaokul, ortaöğretim ve yükseköğretim boyunca öğrencilerimize kazandırılmaya çalışılmaktadır. Bu konular ilkokul'da Hayat Bilgisi müfredatı içerisinde, ortaokul'da ise Sosyal Bilgiler müfredatı içerisinde çeşitli kazanımlarla birlikte verilmektedir. Başlı başına bir ders olarak ilk kez ortaokul 8. Sınıf'ta "Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük" adı altında Atatürkçülük konuları verilmeye başlanmıştır. Ortaöğretim de ise yine aynı isimle "T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük" dersi verilmeye devam edilmiş fakat daha ayrıntılı bir şekilde bu konular öğrencilere aktarılmaktadır. Yükseköğretim'de ise "Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi" ve "Türkiye Cumhuriyet Tarihi" gibi çeşitli dersler ve adlar altında bu konular sürdürülmektedir. Görüldüğü üzere öğrencilerin öğrenim süresi boyunca her kademede gördüğü "Atatürk İlke ve İnkılâpları"na ilişkin dersler ve konular öğrencilerin bu konu hakkında belli bir birikimin oluşmasını sağlamıştır ve yine öğrencilerin bu konuda bir fikir ve görüş bildirebilecek bir duruma sahip olduğu varsayılmaktadır.

Konu itibariyle, 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'na göre Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları şu şekilde başlamaktadır:
"Atatürk inkılâp ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk milletinin millî, ahlâkî, insanî, manevî ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, lâik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış hâline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek …"(Öztürk ve Otluoğlu, 2011).

Görüldüğü üzere eğitim sistemimizin genel amacı bu ifadelerle başlamaktadır. Bununla birlikte, Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın Genel Amaçlarından birisi de şu şekildedir:
"Atatürk İlke ve İnkılâplarının, Türkiye Cumhuriyetinin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasındaki yerini kavrar; lâik, demokratik, ulusal ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olur. "(Öztürk ve Deveci, 2011).

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın (TTKB) hazırladığı Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programının Genel Amaçlarından bazıları ise:

- *Atatürk İlke ve İnkılâplarının Türkiye Cumhuriyeti'nin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasındaki yerini kavrayarak; laik, demokratik, ulusal ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olmak,*

- *Ülkesi ve milleti ile bölünmez bir bütün olan Türkiye Cumhuriyeti'nin dinamik temelini Atatürk İlke ve İnkılâplarının oluşturduğunu kavramak,*

- *Türk Millî Mücadelesi ve İnkılâbının, millî ve milletler arası özelliklerini kavrayarak, başka milletlerce de örnek alındığını kavramak,*

- *Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, ulusal bilince sahip bir vatandaş olarak yetişmek, (…)* şeklinde ifade edilmiştir.

Görüldüğü üzere Milli Eğitim Genel Amaçları ile Sosyal Bilgiler ve T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersleri öğretim programlarında "Atatürk İlke ve İnkılâplarına" ilişkin kazanımlar açıkça belirtilmekte ve bu doğrultuda öğrencilere kazandırılmaya çalışılmaktadır.

Atatürk İlke ve İnkılâplarının ilk ve orta kademede kazandırılmaya çalışıldığı en önemli ders şüphesiz ki "*Sosyal Bilgiler"*dir. Sosyal Bilgiler ile ilgili ülkemizde ve dünya üzerinde çeşitli tanımlar getirilmiştir. Sönmez'e göre Sosyal Bilgiler "toplumsal gerçekle kanıtlanmaya dayalı bağ kurma süreci ve bunun sonunda elde edilen dirik bilgilerdir." (Akdağ, 2009). Barth'a göre sosyal bilgiler, "kritik sosyal konularda vatandaşlık becerilerinin uygulanması amacıyla, sosyal ve beşeri bilimler kavramlarının disiplinlerarası bir yaklaşımla kaynaştırılmasıdır." (Öztürk, 2012). Bir başka görüşe göre sosyal bilgiler, "İlköğretim okullarında iyi sorumlu vatandaş yetiştirmek amacıyla, sosyal bilimler disiplinlerinden seçilmiş bilgilere dayalı olarak, öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir çalışma alanıdır." (Bilgili, 2006). Diğer bir tanım ise, "Sosyal Bilgiler, devletlerin ve toplumların yetiştirmek istediği ideal insan şeklini oluşturmak için bu bağlamda bireye vatandaşlık bilincini ve sosyal hayatta kullanabileceği gerekli bilgi, beceri, değer, tutum ve davranışların kazandırılmaya çalışıldığı; eğitimde bir bütün olarak verilen disiplinler arası bir yaklaşımdır"(Öner ve Kamçı, 2013).

Sosyal bilgiler üzerinde uzmanların hemfikir oldukları tanım ise Savage ve Amstrong tarafından yapılmıştır ve tanım şöyledir:
" Sosyal bilgiler, sosyal ve beşeri bilimleri vatandaşlık yeterlilikleri geliştirmek amacıyla kaynaştıran bir çalışma alanıdır. Okul programı içinde Sosyal Bilgiler, antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyaset bilimi, psikoloji, din ve sosyolojinin yanı sıra beşeri bilimler, matematik ve doğa bilimlerinden kendine mal ettiği içerik üzerinde sistematik ve eşgüdümlü bir çalışma sağlar. Sosyal bilgilerin öncelikli amacı, karşılıklı olarak birbirine bağlı bir dünyada, kültürel farklılıkları olan demokratik bir toplumda, genç insanlara bilgiye ve mantıklı karar alabilme yeteneklerini geliştirmede yardımcı olmaktır. " (Öztürk, 2012).

Baykara tarihin gerekliliğini şu şekilde açıklamıştır: "İnsanlık üç boyutun üzerindedir. Dünden gelmekte, bugünü yaşamakta ve yarına gitmektedir. Bu üç boyutun en iyi bilineni bugündür. Ancak bugünü bilmek, yarını sezmek ve tahmin etmek için yeterli değildir. İnsanın ve insanlığın yarını bilmesi ve sezmesi için gereken öteki boyut, dünün bilinmesidir. Dünü bilmek ise, tarih sayesinde mümkün olabilmektedir" (Palaz, 2010). Türkiye gibi milli devletlerde, bireylerin milli bilinçlerinin oluşması açısından tarih öğretimi büyük öneme sahiptir. Çocuklara ve gençlere tarihi, sömürgeci devletlere karşı yapılan istiklal mücadelesini, çağdaşlık yolunda yapılan çalışmaları öğretmek gerekmektedir. Bu amaçla ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimde Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersleri okutulmaktadır (Alkan, 2009).

İnkılâp kelime anlamıyla, toplum düzenini ve yapısını daha iyi duruma getirmek için yapılan köklü değişiklik, iyileştirme, devrim, reform anlamına gelmektedir (Türk Dil Kurumu). İnkılâp Tarihi ise Cumhuriyet Dönemi'nde Atatürk önderliğinde ülkemizde gerçekleştirilen reformların yapılış nedenlerini, bu inkılâpların yapılış şekillerini ve ortaya çıkardığı sonuçları sistematik bir sıra içerisinde ayrıntılı olarak öğrenciye aktarılmasını sağlayan bir disiplindir.

Atatürkçülük ise, Avrupa devletlerinin 1880'lerden beri gündeminde olan, Osmanlı İmparatorluğu'nu parçalama ve taksim projelerine karşı, Türk milletinin Anadolu topraklarında varlığını devam ettirme azim ve inancının bir göstergesidir. Geçmişte yönetim mekanizmalarının, toplum hayatının her aşamasında yol açtığı hataları tekrar etmemeleri için yazılmış bir tür reçete niteliğindedir. Atatürkçülüğü şöyle tanımlayabiliriz: Atatürkçülük, milli egemenlik ve tam bağımsızlıktan hareketle, bilim ve aklın egemen olduğu bir toplum oluşturmak, sosyal ve tarihi kimliği kaybettirmeden Türk milletini, Batı uygarlığı içinde hak ettiği yere getirmektir (Ata, 2008). Başka bir ifadeyle, ülkenin ve ulusun bölünmez bütünlüğünden, devletin ulusal ve laik temelinden, Türkiye Cumhuriyeti Devletinin bağımsızlığından, çağdaşlaşma kararlılığından ödün vermeyen dünyaya açık bir düşünce sistemidir (Tüzün, 2008).

Atatürk ilke ve inkılâplarının bir bütün olarak sunulduğu ortaokul kademesindeki tek ders T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersidir. Aynı ders ortaöğretim kademesinde de yer almaktadır. Ortaokul kademesinde verilen bu ders, öğrenci düzeyine göre değişmekle birlikte genel itibariyle konular ağır ve yoğundur. Konuların yoğun olması nedeniyle öğretmenlerimiz zaman sıkıntısı çekmektedir bu nedenle konuların yoğunluğu azaltılmalı ya da Sosyal Bilgiler dersi içerisinde çeşitli kazanımlarla verilen Atatürk konuların artırılmasıyla veya bu ders yerine 8. sınıf seviyesinde de Sosyal Bilgiler dersinin devam ettirilmesiyle bu konular rahat bir şekilde öğrenciye aktarılabilir ve zaten hâlihazırda ortaöğretim düzeyinde de bu konuları pekiştirme imkânı bulacaktır.

Araştırmanın konusunu oluşturan öğretim kademesi Ortaokul, sınıfını ise 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Temel bilgi, beceri ve tutumların oluştuğu eski adıyla "İlköğretim" yeni adlarıyla "İlkokul" ve "Ortaokul" kademelerinin son seviyesinde olan 8. sınıf öğrencilerin nasıl bir tutum içerisinde oldukları önem arz etmektedir. Çünkü ortaokul yaş seviyesinde olan bir bireyin temel tutumları onun ilerleyen dönemlerdeki düşünce yapısının temelini teşkil edecektir. Bu çalışma sonucunda öğrencilerin tutumlarını ve bu tutumlarına etki eden durumları tespit ederek çeşitli öneriler getirilecektir.

İlkokul ve Ortaokul boyunca mihver dersler altında aldıkları Atatürk konuları ve son olarak başlı başına bir ders olarak aldıkları " T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük" dersi dâhil bu zaman kadar sahip oldukları birikim sonucunda öğrencilerin Atatürk İlke ve İnkılâplarını kavrama düzeylerini belirlemek amacıyla ve bu alanda yapılan araştırmaların yetersiz olması nedeniyle böyle bir araştırma gerekli görülmüştür.

Aşağıda verilen Tablo 1 ve Tablo 2'de sosyal bilgiler 4-5 ve 6-7. sınıflar sosyal bilgiler öğretim programlarında yer alan Atatürkçülük konuları ayrıntılı şekilde verilmiştir.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2014 Cilt:3 Sayı:2 Makale No: 40 ISSN: 2146-9199

Tablo 1: 4-5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarında Atatürkçülük Konuları

Sınıflar	Öğrenme Alanları	Üniteler	Konular
4	**Kültür ve Miras**	**Geçmişimi Öğreniyorum**	Dayanışmanın toplum hayatındaki önemi
	Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler	**Hep Birlikte**	Türk Toplumunda aile ve aile bireyleri arasındaki dayanışmanın önemi
	Kültür ve Miras	**Geçmişimi Öğreniyorum**	Atatürk'ün hayatıyla ilgili olaylar ve olgular
	Birey ve Toplum	**Kendimi Tanıyorum**	Atatürk'ün kişilik özellikleri
	Kültür ve Miras	**Geçmişimi Öğreniyorum**	Türk kadınının toplumdaki yeri
	Bilim Teknoloji ve Toplum	**İyi ki Var**	1.Bilim ve teknolojinim anlamı ve önemi 2.Atatürk'ün bilim ve teknolojiye verdiği önem
5	**Kültür ve Miras**	**Adım Adım Türkiye**	1.Türk kadınının toplumdaki yeri ve Atatürk'ün kadın haklarına verdiği önem 2. Atatürk'ün öğretmenlere verdiği önem 3. Atatürk'ün hayatıyla ilgili olaylar ve olgular 4. Atatürk'ün son günleriyle ilgili olaylar ve olgular 5. Atatürk'le ilgili anılar 6. Atatürk'ün düşünce sistemini oluştururken dünyadaki ve ülkedeki olaylardan etkilenmesi 7.Atatürkçülüğü tanımlayabilme ve Atatürkçülüğün önemi **8. Bir bütün olarak Atatürkçülük** 9. Diğer dinlere hoşgörülü olmanın gereği ve vicdan hürriyetinin önemi
	Küresel Bağlantılar	**Hepimizin Dünyası**	Atatürk'ün barışçı bir devlet adamı olması
	Kültür ve Miras	**Adım Adım Türkiye**	1.Atatürk'ün çağdaşlaşma anlayışında taklitçilikten kaçınmanın önemi **2. Atatürk'ün millî eğitim konusundaki düşünceleri / uygulamaları** 3. Atatürk'ün Türk diline verdiği önem 4. Millî kültürün korunmasında dilin önemi
	Güç, Yönetim ve Toplum	**Bir Ülke, Bir Bayrak**	Millî kültürün korunmasında dilin önemi
	Kültür ve Miras	**Adım Adım Türkiye**	1.Atatürk'ün millî tarihimize verdiği önem 2. Atatürk ilke ve inkılaplarının dayandığı esaslar 3. Cumhuriyetçilik ilkesi, 4. Milliyetçilik ilkesi 5. Halkçılık ilkesi, 6. Devletçilik ilkesi 7. Laiklik ilkesi, 8. İnkılâpçılık ilkesi **9. Atatürk ilkelerine sahip çıkmanın ve devamlılığını sağlamanın önemi**
	Güç, Yönetim ve Toplum	**Bir Ülke, Bir Bayrak**	1. Türkiye Cumhuriyeti Anayasaları ile ilgili olaylar ve olgular 2. Türkiye'nin dünya üzerindeki yerinin önemi 3. Bazı devletler tarafından Türkiye'nin güçlenmesinin istenmediği

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2014 Cilt:3 Sayı:2 Makale No: 40 ISSN: 2146-9199

Tablo 2: 6-7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarında Atatürkçülük Konuları

Sınıflar	Öğrenme Alanları	Üniteler	Konular
6	**Kültür ve Miras**	**İpek Yolunda Türkler**	1.Atatürk'ün millî tarihimize verdiği önem **2.Türk Silahlı Kuvvetlerinin önemi ve görevleri** **3. Vatandaşların devlete karşı görevleri ve Atatürk'ün vatandaşlık görevlerine önem vermesi**
	Küresel Bağlantılar	**Ülkemiz ve Dünya**	1.Diğer örf ve âdetlere hoşgörülü olmanın gerekliliği 2.Atatürk'ün barışçı bir devlet adamı olduğu **3.Atatürk'ün millî dış politika hakkındaki düşünceleri**
	Güç, Yönetim ve Toplum	**Demokrasinin Serüveni**	Türk kadınının toplumdaki yeri ve Atatürk'ün kadın haklarına verdiği önem
	Birey ve Toplum	**Sosyal Bilgiler Öğreniyorum**	Atatürk'ün Türk dili ve edebiyatına verdiği önem
	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	**Ülkemizin Kaynakları**	Eğitimin önemi
	Küresel Bağlantılar	**Ülkemiz ve Dünya**	Türkiye'nin dünya üzerindeki yerinin önemi
	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	**Yeryüzünde Yaşam**	Türkiye'nin dünya üzerindeki yerinin önemi
	Güç, Yönetim ve Toplum	**Demokrasinin Serüveni**	İnsanların sahip oldukları hak ve hürriyetler ile Atatürk'ün insan hak ve hürriyetlerine verdiği önem
	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	**Ülkemizin Kaynakları**	Vatandaşların devlete karşı görevleri ve Atatürk'ün vatandaşlık görevlerine önem vermesi
	Bilim Teknoloji ve Toplum	**Elektronik Yüzyıl**	1.Atatürk'ün akılcılığa ve bilime verdiği önem 2.Bilim ve teknolojinin anlamını ve önemini kavrayabilme 3. Atatürk'ün bilim ve teknolojiye verdiği önemi kavrayabilme
7	**Güç, Yönetim ve Toplum**	**Yaşayan Demokrasi**	1.Vatandaşların devlete karşı görevleri ve 2.Atatürk'ün vatandaşlık görevlerine önem vermesi 3.Kamuoyunun önemi 4. Anayasanın anlam ve önemini fark edebilme 5.Yürürlükte olan anayasamızın bazı maddeleri
	Küresel Bağlantılar	**Ülkeler Arası Köprüler**	1.Atatürk'ün güzel sanatlara önem vermesi 2. Atatürk'ün Türk tiyatrosuna ve sahne oyunlarına verdiği önem 3. Güzel sanatların bir toplumun gelişmesindeki yeri ve önemi
	Birey ve Toplum	**İletişim ve İnsan İlişkileri**	Basının önemini ve kamuoyu ile ilişkisi
	Küresel Bağlantılar	**Ülkeler Arası Köprüler**	Atatürk'ün kişilik özellikleri

YÖNTEM

Araştırmanın Amacı

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin Atatürk ilke ve inkılâplarını kavrama düzeylerini belirlemek ve bu amaçla ortaya çıkan öğrenci tutumlarında nelerin etkili olduğunu tespit ederek yorum ve önerilerde bulunmak araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Bolu, Kocaeli ve Düzce illerinde öğrenim gören ortaokul 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Evren, soruları cevaplamak için ihtiyaç duyulan verilerin elde edildiği canlı ya da cansız varlıklardan oluşan büyük gruptur. Evren, başka bir şekilde, araştırmada toplanacak verilerin analizi ile elde edilecek sonuçların geçerli olacağı, yorumlanacağı grup olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2012). Araştırmanın örneklemini ise Bolu/Merkez'den 1 okul; Düzce/Merkez'den 1 okul, Düzce/Kaynaşlı ilçesinden 1 okul; Kocaeli/Gölcük'ten 1 okul olmak üzere toplamda 4 ortaokul'dan 324 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırma kapsamında yer alan İl ve İlçelerdeki öğrencilerin tamamına ulaşmanın ekonomik imkânlar ve zaman açısından mümkün olmaması nedeniyle evrenden örneklem alma yoluna gidilmiştir.

Örneklem, belli bir evrenden, belli kurallara göre seçilmiş ve seçildiği evreni temsil yeterliği kabul edilen küçük kümedir. Araştırmalar, çoğun, örneklem kümeler üzerinde yapılır ve alınan sonuçlar, ilgili evrenlerine genellenir (Karasar, 2009). Araştırmada örneklem yöntemi olarak 'Convenience Sample Survey' seçilmiştir. 3 ilden 324 öğrenci örneklem olarak alınmıştır.

Araştırmaya katılan 334 öğrenciden 10'u anket formlarını eksik ya da hatalı doldurmasından dolayı araştırmaya dâhil edilmemiş ve çıkarılarak net olarak 324 öğrenci araştırma kapsamına dâhil edilmiştir.

Araştırma Modeli

Araştırmada Betimsel Tarama Modeli kullanılmıştır. Tarama araştırması, bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği genellikle diğer araştırmalara göre görece daha büyük örneklemler üzerinde yapılan araştırmalardır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012).

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada kullanılan ölçek daha önceki zamanlarda yapılan başka bir makaleden alınmıştır (*Kurnaz* ve *Yılmaz*, *2006)*. Ölçek 7 değişken ve 30 kapalı uçlu maddeden oluşmaktadır. Anket'te 5'li likert tipi ölçek kullanılmıştır. Madde ifadeleri "Tamamen Destekliyorum", "Çok Destekliyorum", "Biraz Destekliyorum", "Az Destekliyorum", "Hiç Desteklemiyorum" şeklindedir. Değişkenler ise şu şekildedir; öğrencilerin cinsiyetleri, anne ve baba eğitim düzeyleri, anne ve baba meslekleri, ailenin ortalama aylık geliri ve bulundukları yerleşim birimleri. Ölçeğin güvenirliliği 2006 yılında yapılan Cronbach Alpha testinde 80.6 çıkmıştır.

Verilerin Analizi

Öğrencilerden toplanan veriler bilgisayar ortamında IBM SPSS 20 paket programı kullanılarak veriler analiz edilmiştir. Ortaya çıkan sonuçlar değişkenler ile karşılaştırılarak aralarında anlamlı bir farklılık olup olmadığı yoklanmış ve tablolar halinde "t" testi ve "anova" sonuçlarıyla "frekans (f)" ve "yüzde (%)" değerleri verilmiştir. Ölçeğin maddeleri analiz edilirken Tamamen Destekliyorum (1), Çok Destekliyorum (2), Biraz Destekliyorum (3), Az Destekliyorum (4), Hiç Desteklemiyorum (5) şeklinde kodlanmıştır. Tamamen Destekliyorum "1.00-1.79 arası", Çok Destekliyorum "1.80-2.59 arası", Biraz Destekliyorum "2.60-3.39 arası", Az Destekliyorum "3.40-4.19 arası", Hiç Desteklemiyorum ise "4.20-5.00 arası" şeklinde belirtilmiştir.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2014 Cilt:3 Sayı:2 Makale No: 40 ISSN: 2146-9199

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde ölçme araçlarıyla toplanan veriler 'Ibm Spss 20' paket programında uygun istatistik teknikleri kullanılarak analiz edilmiş ve elde edilen bulgular tablolar haline getirilerek açıklanmıştır. Ölçme aracında yer alan kapalı uçlu anket sorularına ait tabloda ise yüzde ve frekans değerleri verilmiştir.

Değişkenlere İlişkin Bulgular

Ölçme aracında öncelikle yer alan 7 adet değişkene ilişkin bulgular ele alınmış ve tablolar halinde verilmiştir bunlar; cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi, anne-baba meslekleri, ailenin aylık ortalama geliri ve bulundukları yerleşim yerleri.

Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı kişi sayısı (N), aritmetik ortalama (X), standart sapma (S) ve "P değeri" gibi "t testi"ne ilişkin değerler *Tablo 3*'de verilmiştir.

Tablo 3: Öğrencilerin Cinsiyetlerine İlişkin "t testi" Değerleri

Cinsiyet	**N**	**X**	**S**	**F**	**t**	**df**	**P**
Erkek	150	1.60	.454	6.06	-4.29	329	.014
Kız	174	1.84	.572				
Toplam.....	**324**						

Tablo 3'de görüldüğü üzere 324 öğrencinin 150'si "Erkek", 174'ü "Kız" öğrenciler oluşturmaktadır. 8. Sınıf öğrencilerinin Atatürk ilke ve inkılâplarını kavrama düzeylerinin kız ile erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği "t" testi ile yoklanmış ve ".014" düzeyinde anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Erkek öğrencilerin Kız öğrencilere göre daha olumlu bir tutum sergilemişlerdir (Erkek - 1.60 Tamamen Katılıyorum; Kız - 1.84 Çok Katılıyorum).

Öğrenci Ebeveynlerinin Eğitim Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya dâhil olan öğrencilerin Anne ve Baba'larının eğitim seviyelerinin öğrencilerin konuya ilişkin tutumlarına etki yapıp yapmadığını tespit etmek amacıyla "Anova" testi yapılmış ve ortaya çıkan sonuçlar *Tablo 4*'te verilmiştir.

Tablo 4: Öğrenci Velilerinin Eğitim Durumlarına İlişkin "anova testi" Değerleri

Ebeveynlerin Eğitim Durumu	**N**	**X**	**S**	**df**	**F**	**P**
Anne						
Okuryazar Değil	6	2.04	.658	5	.592	.706
Okuryazar	14	1.66	.646			
İlkokul	152	1.73	.510			
Ortaokul	81	1.69	.485			
Lise	58	1.75	.625			
Üniversite ve Üstü	13	1.73	.535			
Baba						
Okuryazar Değil	3	2.04	.814	5	.385	.859
Okuryazar	12	1.79	.737			
İlkokul	101	1.73	.570			
Ortaokul	83	1.70	.480			
Lise	88	1.75	.556			
Üniversite ve Üstü	37	1.68	.415			

Yukarıdaki tablo'da belirtildiği üzere öğrencilerin annelerinin 152'si "İlkokul", 81'i "Ortaokul", 58'i "Lise", 14'ü "Okuryazar", 13'ü "Üniversite ve Üstü", 6'sı ise "Okuryazar Değil"dir; babalarının ise 101'i "İlkokul", 88'i "Lise", 83'ü "Ortaokul", 37'si "Üniversite ve Üstü", 12'si "Okuryazar" ve 3'ü de "Okuryazar Değil"dir. Öğrencilerin kavrama düzeyleri ile ailelerinin eğitim seviyeleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı "Anova" testi yapılarak bakılmış ve annelerin eğitim seviyelerinde ".706", babaların eğitim düzeylerinde ise ".859" çıkmıştır. Böylece Anne ve Baba'nın eğitim düzeyleri ile öğrencilerin tutumları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Öğrenci Ebeveynlerinin Mesleklerine İlişkin Bulgular

Bir önceki değişken olan öğrencilerin ailelerinin eğitim düzeyleri ile yine ailelerinin mesleklerine bakılması da aynı amacı taşımaktadır. "Anova" testine ilişkin değerler *Tablo 5*'te gösterilmiştir.

Tablo 5: Öğrenci Velilerinin Meslek Durumuna İlişkin "anova testi" Değerleri

Ebeveynlerin Meslek Durumları	N	X	S	df	F	P
Anne						
Ev Hanımı	251	1.71	.539	3	1.24	.293
İşçi	48	1.75	.517			
Memur	11	2.03	.518			
Diğer	14	1.74	.493			
Baba						
Çalışmıyor	15	1.80	.695	4	.881	.475
Çiftçi	8	2.06	1.230			
İşçi	114	1.72	.497			
Memur	40	1.71	.451			
Diğer	147	1.73	.510			

Tablo 5'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin meslekleri 251'i "Ev Hanımı", 48'i "İşçi", 11'i "Memur" ve "14'ü Diğer" şeklindedir. Babalarının meslekleri ise 114'ü "İşçi", 40'ı "Memur", 15'i "Çalışmıyor", 8'i "Çiftçi" ve 147'si "Diğer" şeklindedir. Yapılan "Anova" testi sonucunda Anne ve Babaların meslekleriyle öğrencilerin tutumları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına bakılmış Anne mesleklerinde ".293", Baba mesleklerinde ise ".475" olan "P" değerine ulaşılmıştır. Sonuç olarak öğrencilerin Atatürk ilke ve inkılâplarını kavrama düzeyleri ile ebeveynlerinin meslekleri arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Öğrenci Ailelerinin Ortalama Aylık Gelirlerine İlişkin Bulgular

Çalışmaya katılan öğrencilerin ailelerinin ortalama aylık gelirleri öğrencilerin Atatürk ilke ve inkılâplarını kavrama düzeylerine etki edip etmediği "Anova" testi ile ortaya çıkarılmış ve değerler *Tablo 6*'da verilmiştir. *Tablo 7* de ise "Anova" testine ait değerler verilmiştir.

Tablo 6: Ailelerin Aylık Ortalama Gelirlerine İlişkin "anova testi" Değerleri

Ort. Aylık Gelir	N	X	S	df	F	P
700 TL ve Altı	31	1.93	.634	4	2.85	.024
700 ile 1000 TL arası	89	1.63	.485			
1000 ile 2000 TL arası	126	1.69	.452			
2000 ile 3000 TL arası	45	1.76	.503			
3000 TL ve Üzeri	33	1.90	.784			

Tablo 6'da belirtildiği gibi öğrenci ailelerinin ortalama aylık gelirleri şu şekildedir; 126'sı "1000 ile 2000 TL arası", 89'u "700 ile 1000 TL arası", 45'i "2000 ile 3000 TL arası", 33'ü "3000 TL ve Üzeri" ve 31'i "700 TL ve Altı" şeklindedir. Ailelerin ortalama aylık gelirleri ile öğrenci tutumları arasında ".024" düzeyinde anlamlı bir farklılık

bulunmuştur. 700 TL ve Altı ile 3000 TL ve Üzeri aylık ortalama gelire sahip ailelerin öğrencileri; 700 – 1000 TL arası, 1000 – 2000 TL arası ve 2000 – 3000 TL arası gelire sahip olan ailelerin öğrencilerine göre daha olumsuz tutum sergiledikleri görülüyor.

Tablo 7: Ailelerin Ortalama Aylık Gelirlerine İlişkin "Anova" Değerleri

ANOVA

Ort. Aylık Gelir

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	3.190	4	.798	2.852	**.024**
Gruplar İçi	89.202	319	.280		
Toplam	92.392	323			

Öğrenci Bulundukları Yerleşim Birimlerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin yaşadıkları yerleşim birimleri ile tutumları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı "Anova" testi yapılarak sonuçlar Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8: Öğrencilerin Bulundukları Yerleşim Birimlerine İlişkin "anova testi" Değerleri

Yerleşim Yeri	**N**	**X**	**S**	**df**	**F**	**P**
İl Merkezi	74	1.83	.654	3	1.33	.293
İlçe Merkezi	143	1.70	.498			
Belde	11	1.57	.295			
Köy	96	1.71	.500			

Tablo 8'de gösterildiği üzere öğrencilerin bulundukları yerleşim yerleri şu şekildedir; öğrencilerin 143'ü "İlçe Merkezi", 96'sı "Köy", 74'ü "İl Merkezi" ve 11'i "Belde"'de ikamet etmektedir. Öğrencilerin Atatürk ilke ve inkılâplarını kavrama düzeyi üstündeki etkisini ortaya çıkarmak amacıyla yapılan "Anova" testi sonucunda ".293" oranında bir değer bulunmuştur. Ortaya çıkan "P" değerinin .05'ten büyük olması nedeniyle öğrencilerin bulundukları yerleşim birimleriyle konuya ilişkin tutumları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Anket Maddelerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın asıl amacını oluşturan bu bölümde ölçme aracında yer alan Atatürk ilke ve inkılâplarına ilişkin 30 ifadenin öğrenciler tarafından nasıl bir tutum içerisinde karşılandığını belirlenmiştir. Öğrencilere verilen ankette yer alan maddelere verdikleri yanıtlardan elde edilen veriler bilgisayar ortamında uygun test ve istatistik teknikleri kullanılarak analiz edilmiş ve aşağıda yer alan Tablo 9'da frekans ve yüzde değerleriyle birlikte verilmiştir.

Tablo 9: Ölçme Aracında Yer Alan Anket Maddelerine İlişkin "f" ve "%" Değerleri

	Yüzde ve Frekans	**Hiç Desteklemiyorum**	**Az Destekliyorum**	**Biraz Destekliyorum**	**Çok Destekliyorum**	**Tamamen Destekliyorum**
1.Türkiye Cumhuriyeti'ne vatandaşlık bağı ile bağlı olan herkes Türk'tür.	f	24	18	56	58	169
	%	7.4	5.5	17.2	17.8	52
2.Ülkemizde yöneticilerin seçimle iş başına gelmesi.	f	12	13	32	47	221
	%	3.7	4	9.8	14.5	68

3.Eğitimde kız ve erkek çocuklara eşit haklar tanınması.	f	6	5	10	24	280
	%	1.8	1.5	3.1	7.4	86.2
4.Saltanatın kaldırılarak Cumhuriyet yönetiminin kurulması.	f	7	10	29	44	235
	%	2.2	3.1	8.9	13.5	72.3
5.Arap harflerinin kaldırılarak, Latin alfabesinin kabul edilmesi.	f	19	15	33	51	207
	%	5.8	4.6	10.2	15.7	63.7
6.Fes, cüppe, sarık vs, kıyafetlerin kaldırılarak, kılık ve kıyafetlerin çağa uygun hâle getirilmesi.	f	15	17	45	41	207
	%	4.6	5.2	13.8	12.6	63.7
7.Tarihimizin, dilimizin, kültürümüzün savunulması ve araştırılması.	f	5	9	12	59	240
	%	1.5	2.8	3.7	18.2	73.8
8.Medeni Kanun'un kabulü ile kadınların da toplumsal hayatta erkeklerle eşit olarak yer alabilmeleri.	f	11	7	21	38	248
	%	3.4	2.2	6.5	11.7	76.3
9.Mirasın kız ve erkek çocuklara eşit olarak paylaştırılması.	f	17	11	24	31	242
	%	5.2	3.4	7.4	9.5	74.5
10.Cumhuriyetin ilanından sonra tekke, zaviye ve türbelerin kapatılması, tarikatların faaliyetlerine son verilmesi.	f	50	21	58	58	138
	%	15.4	6.5	17.8	17.8	42.5
11.Halk arasında eşitliğin korunması ve herkesin kanun önünde eşit haklara sahip olması.	f	6	10	17	29	263
	%	1.8	3.1	5.2	8.9	80.9
12.Kadınların seçme ve seçilme hakkına sahip olması.	f	15	12	13	35	250
	%	4.6	3.7	4.0	10.8	76.9
13.Devletin din kurallarına göre yönetilmesi.	f	35	23	59	65	143
	%	10.8	7	18.2	20	44
14.Resmi dairelerde kılık-kıyafet kurallarına uyulması.	f	23	23	33	69	177
	%	7.1	7.1	10.2	21.2	54.4
15.Devletin ekonomik hayatın yürütülmesinde yer alması ve büyük yatırımların devlet eliyle yürütülmesi.	f	10	25	52	81	157
	%	3.1	7.7	16	24.9	48.3
16.Kişilerin din, vicdan, inanç ve ibadet özgürlüğüne sahip olması.	f	6	5	16	32	266
	%	1.8	1.5	4.9	9.8	81.8
17.Devlet ve toplum hayatında akla ve bilime önem verilmesi.	f	5	7	23	49	241
	%	1.5	2.2	7.1	15.1	74.1
18.Medeni Kanuna göre çok kadınla evlenmek yerine tek kadınla evlenme hükmünün getirilmesi.	f	31	7	27	43	217
	%	9.5	2.2	8.3	13.2	66.8
19.Takvim, saat ve ölçü sisteminin Batı ülkeleriyle aynı standartlara sahip olması.	f	16	18	44	60	187
	%	4.9	5.5	13.5	18.5	57.5
20.İnsanlar arasında dini inanç ve mezhep ayrımının yapılmaması.	f	21	9	21	42	232
	%	6.5	2.8	6.5	12.9	71.4
21.Ülkemizde birden çok partinin siyasete katılması.	f	35	23	44	66	157
	%	10.8	7.1	13.5	20.3	48.3
22.Resmi nikâh zorunluluğunun getirilmesi.	f	18	12	16	59	220
	%	5.5	3.7	4.9	18.2	67.7
23.Atatürk İlke ve İnkılâpları ile birlikte Türkiye'de milli ve laik bir eğitim sistemine geçilmesi.	f	14	15	32	55	209
	%	4.3	4.6	9.8	16.9	64.3
24.Ülkemizin ekonomisinin daha iyi olması için kendi ülkemizde üretilen malların (yerli malı) kullanılması.	f	7	7	29	51	231
	%	2.2	2.2	8.9	15.7	71.1
25.Medreselerin kapatılarak günümüz okullarının açılması.	f	19	13	37	43	213
	%	5.8	4.0	11.4	13.2	65.5
26.Ülkemizde yaşayan insanlar arasında dil birliğinin sağlanması.	f	6	5	30	50	233
	%	1.8	1.5	9.2	15.4	71.7
27.Türk dilinin yabancı dillerin etkisinden arındırılması.	f	13	17	36	43	216
	%	4	5.2	11.1	13.2	66.5

28.Laik hukuk düzeninin kabul edilmesi.	f	9	25	30	69	192
	%	2.8	7.7	9.2	21.2	59.1
29.Anayasamızdan "T.C. Devleti'nin dini İslam'dır" ibaresinin kaldırılması.	f	178	13	29	44	61
	%	54.8	4	8.9	13.5	18.8
30.İnsanlar arasında renk, cinsiyet ve ırk ayrımının yapılmaması.	f	18	8	15	29	255
	%	5.5	2.5	4.6	8.9	78.5

Tablo 9'da yer alan maddelerin aritmetik ortalaması "1.72" ile "Tamamen Destekliyorum" şeklindedir. En yüksek aritmetik ortalamayı "3.62"- "Az Destekliyorum" ile 29. Madde oluşturmaktadır : "Anayasamızdan "T.C. Devleti'nin dini İslam'dır" ibaresinin kaldırılması". En düşük aritmetik ortalamaya sahip soru ise "1.25" – "Tamamen Katılıyorum" ile 3. maddedir: "Eğitimde kız ve erkek çocuklara eşit haklar tanınması".

Öğrenci Yanıtlarına Göre Öne Çıkan Maddelerin Yorumlanması

Bu bölümde ölçekte yer alan maddelerden bazıları beklenen değerlerin altında kalmıştır. Bu nedenle bu maddelerin sırasıyla hangileri olduğu ve maddelere bu şekilde cevap verilmesinin nedenlerini kesin yargılar olmamakla birlikte tarafımızca yorumlanmaya çalışılmıştır.

İlk olarak anketin ilk maddesi olan "*Türkiye Cumhuriyeti'ne vatandaşlık bağı ile bağlı olan herkes Türk'tür*." ifadesine öğrencilerin 169' u Tamamen Destekliyorum, 58'i Çok Destekliyorum, 56'sı Biraz Destekliyorum, 18'i Az Destekliyorum, 24'ü Hiç Desteklemiyorum yanıtını vermişlerdir. Görüldüğü üzere yaklaşık 100 öğrenci olumsuz tutum içerisinde olduğunu söyleyebiliriz (Biraz – Az – Hiç Desteklemiyorum ile birlikte). Bunun nedeni ise ölçeğin uygulandığı yerlerde farklı etnik yapılara sahip öğrencilerin bulunması ve bu öğrencilerin Anayasa'nın bu ifadesini ve Atatürk Milliyetçiliğini yeterince kavrayamamasından kaynaklanmakta olabilir.

Verilen yanıtlar doğrultusunda diğer bir göze çarpan madde ise "*Cumhuriyetin ilanından sonra tekke, zaviye ve türbelerin kapatılması, tarikatların faaliyetlerine son verilmesi*" ifadesiyle 10. maddedir. Atatürk'ün bu inkılâbına öğrencilerin 138'i Tamamen Destekliyorum, 58'i Çok Destekliyorum, 58'i Biraz Destekliyorum, 21'i Az Destekliyorum ve 50'si de Hiç Desteklemediklerini belirtmişlerdir. Ortaya çıkan değerlere göre öğrencilerin yaklaşık 130'u olumsuz bir tutuma sahiptir. Bunun nedeni ise anket akabinde öğrencilerin öğretmenlerine sordukları 'Türbe' dışındaki 'Tekke' ve 'Zaviye' kavramlarını bilmemeleridir. 'Türbe' ise hemen hemen her ilde bulunduğundan sadece bunu göz önüne alarak kaldırılmalarının yanlış olacağını düşünerek olumsuz bir yanıt vermiş olabilirler. Yani kavram eksikliğinden kaynaklı olduğu söylenebilir.

Dikkat çeken diğer bir madde ise "*Devletin din kurallarına göre yönetilmesi*" ifadesiyle 13. maddedir. Bu ifadeye öğrencilerin 143'ü Tamamen destekliyorum, 65'i Çok Destekliyorum, 59'u Biraz Destekliyorum, 23'ü Az Destekliyorum ve 35'i Hiç Desteklemiyorum yanıtlarını vermişlerdir. Bu madde anket içerisinde olumsuz olarak yer verilmiştir ve görüldüğü üzere 270' yakın öğrenci devletin din kurallarına göre yönetilmesini olumlu yönde desteklemektedir (Tamamen – Çok – Biraz Destekliyorum ile birlikte). Öğrencilerin böylesi bir çoğunlukla bu cevabı vermeleri düşündürücüdür. Bu olumlu tutumun altında Atatürk'ün "Laiklik" ilkesinin yeterince anlaşılmadığı apaçık görülmektedir. Ortaokul kademesinin son sınıfında yer alan öğrencilerin "Laiklik" kavramını gerçek anlamıyla bilmemeleri ve bu algıyı temel düşünce yapılarına yerleştirerek yaşamlarının ileriki yıllarına da taşımalarına neden olabilir.

Madde 15'te *"Devletin ekonomik hayatın yürütülmesinde yer alması ve büyük yatırımların devlet eliyle yürütülmesi"* ifadesine öğrencilerin 157'si Tamamen Destekliyorum, 81'i Çok Destekliyorum, 52'si Biraz Destekliyorum, 25'i Az Destekliyorum, 10'u Hiç Desteklemiyorum şeklinde cevap vermişlerdir. Belirtildiği üzere yaklaşık 90 öğrenci olumsuz tutum içerisinde olduğu görülmektedir. Bu olumsuz tutumun nedeni Atatürk'ün "Devletçilik" ilkesini yeterince kavrayamamaları ve günümüzde ağırlıklı devlet politikasının 'özelleştirme' olması dolayısıyla öğrencilerde bu algının oluşmasına neden olmuş olabilir.

Diğer bir kayda değer sonuç ise "Ülkemizde birden çok partinin siyasete katılması" ifadesinin yer aldığı 21. maddedir. Bu maddeye öğrencilerin 157'si Tamamen Destekliyorum, 66'sı Çok Destekliyorum, 44'ü Biraz Destekliyorum, 23'ü Az Destekliyorum ve 35'si ise Hiç Desteklememektedir. Yaklaşık 100 öğrenci olumsuz

tutum sergilemişlerdir. Bunun nedeni çok partili hayatın ülke ve demokrasiye katkısını göz önünde bulunduramaması olabilir.

Son olarak verilen cevaplara dayanarak en dikkat çekici sonuç "Anayasamızdan "T.C. Devleti'nin dini İslam'dır" ibaresinin kaldırılması" ifadesinin yer aldığı 29. madde olmuştur. Bu ifadeye katılımcıların 61'i Tamamen Destekliyorum, 44'ü Çok Destekliyorum, 29'u Biraz Destekliyorum, 13'ü Az Destekliyorum ve 178'i Hiç Desteklemiyorum yanıtlarını vermişlerdir. Yaklaşık 220 öğrenci anayasadan "Türkiye Cumhuriyeti'nin dini islamdır." ibaresinin kaldırılmasına karşı olumsuz bir tutum içindedir ve bunun 178'inin bu durumu hiç desteklememesi oldukça düşündürücüdür. Bu durumun nedeni madde 13'dekiyle aynıdır "Laiklik" kavramının yeterince bilinmemesinden kaynaklı olabilir. Bu kavramın eksikliği öğrencilerde çeşitli şekillerde algılanarak sorun oluşturabilir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgular yoluyla ortaya çıkan sonuçlar verilmiştir. Sonuçlar daha önce yapılan araştırmalar ile karşılaştırılmış ve çeşitli önerilerde bulunulmuştur. Araştırmadan elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

1. Araştırmaya katılan öğrencilerden yola çıkarak öğrencilerin Atatürk İlke ve İnkılâpları konusunda bazı konuları yeterince kavrayamadıkları sonucuna varılmıştır. Özellikle "Laiklik" ilkesini öğrencilerin tam anlayamadıkları anketler yoluyla verdikleri cevaplardan ortaya çıkmaktadır. *"Anayasamızdan "T.C. Devleti'nin dini İslam'dır" ibaresinin kaldırılması"* ifadesini öğrencilerin % 32'i olumlu yönde desteklerken % 68' i olumsuz yönde desteklememektedir. Bu sonucu destekleyen diğer bir kanıt ise "*Devletin din kurallarına göre yönetilmesi*" ifadesine de öğrencilerin % 64'ü olumlu yönde desteklerken, % 36'sı da desteklememektedir.

Laiklik ile ilgili diğer maddelerde ise durum tersidir, laik hukuk düzeninin kabul edilmesini % 81, Atatürk İlke ve İnkılâpları ile birlikte Türkiye'de milli ve laik bir eğitim sistemine geçilmesini % 81 ve kişilerin din, vicdan, inanç ve ibadet özgürlüğüne sahip olmasını ise % 91 oranında desteklemektedir.

Görüldüğü üzere Laiklik konusu üzerinde bir çelişki söz konusudur ve Laiklik ilkesinin öğrencilere kazandırılmasında önemli bir problemin olduğunu açıkça ortaya koyulmuştur. Öğrenciler, okulda aldıkları eğitim ile aile ve çevreninde etkisiyle net bilgilere ulaşamamakta ve bu nedenle tutarsız bir durum oluşturmaktadırlar. Kurnaz ve Yılmaz'da 2006 yılında yayınlanan çalışmalarında da birebir aynı sonuçlara ulaşmışlardır. Ancak Kurnaz ve Yılmaz'ın 2003-2004 yılı bahar döneminde yaptıkları çalışma ile 2013-2014 yılında yapmış olduğumuz bu çalışma arasında 10 yıl geçmesine rağmen hala "Laiklik" konusunda yerimizde saymaktayız.

2. Öğrencilerin Atatürk ilke ve inkılâplarını kavrama düzeyleri cinsiyete göre farklılık göstermektedir. Erkek öğrencilerin Atatürk ilke ve inkılâplarını kavrama düzeyleri Kız öğrencilere göre daha yüksektir. Kurnaz ve Dilek'in 2004'da yaptıkları çalışmada tersi bir surum söz konusu olmuş, kız öğrencilerin Atatürk ilke ve inkılâplarını kavrama düzeyleri daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.
3. Öğrenci ebeveynlerinin eğitim seviyeleriyle öğrencilerin konuya ilişkin tutumlarında anlamlı bir farklılık çıkmamıştır ancak; öğrencilerin hem anne hem baba'larında okuryazar olmayanların Atatürk ilke ve inkılâplarını kavrama düzeyleri diğerlerine göre daha düşüktür. Kurnaz ve Yılmaz'da benzer sonuçlara ulaşmışlardır.
4. Anne ve Babaların meslekleriyle öğrencilerin konuya ilişkin kavrama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık çıkmamıştır fakat; Memur Anne'ye sahip öğrenciler diğer mesleklere sahip annelerin öğrencilerine göre kavrama düzeyi daha düşük çıkmıştır. Çiftçi Baba'ya sahip öğrencilerde diğer meslek gruplarına sahip babaların öğrencilere göre konuyu kavrama düzeyleri daha düşüktür. Kurnaz ve Yılmaz' da bu durumun tersi olmuş, her iki ebeveynde de anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır.
5. Öğrenci ailelerinin ortalama aylık gelirleri ile öğrencilerin konuya ilişkin kavrama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Bu durum 700 TL ve Altı ile 3000 TL ve Üstü gelire sahip ailelerin öğrencilerinin aleyhindedir.

6. Öğrencilerin bulundukları yerleşim yerleri öğrencilerin Atatürk ilke ve inkılâplarını kavrama düzeyleri üzerinde etkili değildir. Dolayısıyla anlamlı bir farklılık çıkmasa da İl Merkezi'nde yaşayan öğrencilerin konuyu kavrama düzeyleri diğer birimlerde yaşayan öğrencilere göre daha düşüktür.
7. *"Atatürk Milliyetçiliği", "Laiklik", "Devletçilik"* ve *"Çok Partili Hayat"* gibi konularda öğrencilerin bilgi eksikliğinin olduğu tespit edilmiştir.

ÖNERİLER

1. Türk Milli Eğitiminin genel amaçları doğrultusunda Atatürk İlke ve İnkılâplarını benimseyen bireyler yetiştirilmesi için müfredatta yer alan Atatürk konularının tekrar gözden geçirilerek yeniden yapılandırılması gerekmektedir.
2. Atatürk İlke ve İnkılâplarının tam anlamıyla öğrencilere kazandırılması için ders esnasında konular öğrencilerin yaş seviyelerine uygun bir anlatım ve çeşitli materyallerle desteklenerek açık şekilde ilke ve inkılâplar öğretilmelidir.
3. Atatürk İlke ve İnkılâplarına ilişkin kavramların üzerinde sıkça durulmalıdır.
4. Okul – Aile işbirliğine gidilerek veya İl/İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerince önce ebeveynlerin konuya ilişkin seminerler almaları sağlanmalıdır. Akabinde ise öğrencilere Atatürk ve İlke – İnkılâplarına ilişkin eğitimsel boyutta belgeseller izletilebilir veya seminerler düzenlenebilir.
5. Sekizinci sınıf öğrencilerinin Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersini son sınıfta almasına rağmen kavram yanılgıları olabilmektedir. Bu yanılgılara daha erken tedbirler almak için Atatürkçülük konuları Sosyal Bilgiler dersi içerisinde yoğun olarak işlenmelidir. Bu nedenle de Sosyal Bilgiler ders saati artırılmalıdır.
6. 8. Sınıfta verilen *"Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük"* dersi kaldırılarak yerine *"Sosyal Bilgiler"* dersi getirilerek konular 4. sınıftan başlayarak ortaokul son sınıfa kadar sistemli bir şekilde dağıtılarak rahatlıkla işlenebilir.
7. Sosyal Bilgiler ve T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ders kitaplarının arkasına "Kavram Sözlüğü" oluşturulabilir.
8. Buna benzer bir çalışma öğrenci velilerine veya ortaokul kademesinin tümünü kapsayacak bir araştırma yapılarak daha ayrıntılı ve kapsamlı sonuçlar alınabilir.

Not: Bu çalışma 24-26 Nisan 2014 tarihlerinde Antalya'da 21 Ülkenin katılımıyla düzenlenen 5th International Conference on New Trends in Education and Their Implications – ICONTE' de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Akdağ, H. (2009). *"Sosyal Bilgilerin Tanımı, Amacı, Önemi ve Türkiye'deki Yeri",* Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar-1, (Ed. Refik Turan, Ali Murat Sünbül, Hakan Akdağ), Ankara, Pegem, s.3.

Alkan, S. (2009). "*İlköğretim 8. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde Bilgisayar Destekli Öğretimin Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi.",* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa, s.10.

Ata, B. (2008). *"Sosyal Bilgilerde Atatürkçülük Konularının Eğitimi ve Öğretmenin Rolü"*, Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi, (Ed. Bayram Tay, Adem Öcal), Ankara, s.287-288.

Bilgili, A.S. (2006). "*Geçmişten Günümüze Sosyal Bilimler ve Sosyal Bilgiler*". Sosyal Bilgilerin Temelleri, (Ed. İsmail H. Demircioğlu), Ankara: Hegem Yayınları, s.6.

Büyüköztürk, Ş.; Kılıç Çakmak, E.; Akgün, Ö.E.; Karadeniz, Ş.; Demirel F. (2012). Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Pegem. s.80 ile 177.

Karasar, N. (2009), Bilimsel Araştırma Yöntemi, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım, s.110-111.

Kurnaz, Ş.; Yılmaz, D. (2006). "İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Atatürk İlke ve İnkılâplarını Kavrama Düzeyleri", Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: 26, Sayı:3, s.181-205.

Öner, G. ; Kamçı, S. (2013). "Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler ve Vatandaşlık Eğitimine İlişkin Tutum ve Görüşleri", II. Uluslararası Sosyal Bilgiler Sempozyumu (26-28 Nisan), Tam Metin Bildiri Kitabı, Aksaray, s.87.

Öztürk, C. (2012). Sosyal Bilgiler Öğretimi, Ankara: Pegem, s.4, 21.

Öztürk, C.; Otluoğlu, R. (2011). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Edebi Ürünler ve Yazılı Materyaller, Ankara: Pegem, s.9.

Öztürk, C.; Deveci, H. (2011). Farklı Ülkelerin Sosyal Bilgiler Öğretim Programları, Ankara: Pegem, s.7.

Palaz, T. (2010). "İlköğretim 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde Karikatür Kullanmanın Öğrenci Başarısına ve Derse Karşı Tutumuna Etkisi", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, s.11-12.

Talim ve Terbiye Kurulu (TTKB), (2010). İlköğretim Sosyal Bilgiler ve İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersleri Öğretim Programları, http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72 19/01/2014, 10:51

TDK, Türk Dil Kurumu, http://ked.tdk.org.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&kelime=ink%C4%B1lap&uid=25111&guid=TDK.GTS.52d8482ddeae71.42451712, 16/01/2014, 22:44

Tüzün, H. (2008). "İlköğretim 8. Sınıf TC İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitabında (Meb Yayınları) Atatürkçülük Bölümünün Görsel Materyallerle Öğretilmesi", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, s.1.