Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
ISSN: 2146-9199

Kasım 2014

Cilt 3
Sayı 4

http://www.jret.org

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Kasım 2014 Cilt: 3 Sayı: 4 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
Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi (Journal of Research in Education and Teaching), aşağıdada loğoları bulunan kurumlar tarafından dizinlenmektedir

Editörler
Prof. Dr. Zeki Kaya, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Dilek Çağırgan Gülten, İstanbul Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Serçin Karataş, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Editör Yardımcıları
Dr. Dilek Karışan, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye
Nil Göksel Canbek, Anadolu 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. İ. Hakki Mirici,Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Hasan Bacanlı, Biruni 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. Nilgün Halloran, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Sedat Cereci, Batman Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Selahattin Gelbal, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Yıldız Özerhan, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Sabahattin Çiftçi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Antonis Lionarakis, Hellenic Open University, Yunanistan
Doç. Dr. Nesrin Işıkoğlu Erdoğan, Pamukkale Üniversitesi,Türkiye
Doç. Dr. Şeref Tan, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Tuncay Yiğit, Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Kasım 2014 Cilt: 3 Sayı: 4 ISSN: 2146-9199

Bilim Kurulu
Prof. Dr. Ahmet Mahiroğlu, Gazi Üniversitesi, Türkiye,
Prof. Dr. Ali Güneş, İstanbul 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. Halil İbrahim Gürcan, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Hasan Bacanlı, Biruni Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. H. İbrahim Yalın, Doğu Akdeniz Üniversitesi, KKTC
Prof. Dr. İ. 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. Nilgün Halloran, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Reha Recep Ergül, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Salih Uşun, Muğla Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Sedat Cereci, Batman 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
Prof. Dr. Yıldız Özerhan, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Adviye Gülçin Sağdıçoğlu Celep, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Altay Eren, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Antonis Lionarakis, Hellenic Open University, Yunanistan
Doç. Dr. Bahadır Eriştı, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Beyhan Zabun, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Deniz Beste Çevik, Balıkesir Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Emine Kolaç, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Erkan Tekinarslan, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Fatoş Silman, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, KKTC
Doç. Dr. Ferit Kılıçkaya, Mehmet Akif Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Gülay Ekici, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Gülçin Sağdıçoğlu Celep, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Hande Şahin, Karabük Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Hatice Bekir, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Hasan Karal, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Haşim Özüdoğru, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. İrfan Yurdabakan, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Mehmet Arif Özerbaş, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doc. Dr. Melek Çakmak, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Melek Demirel, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Merih Taşkaya, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Murat Ataizi, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Murat Hişmanoğlu, Uşak Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Nadir Çeliköz, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Nesrin Işıkoğlu Erdoğan, Pamukkale Üniversitesi,Türkiye
Doç. Dr. Nuray Taştan, Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Özgen Korkmaz, Amasya Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Recep Demirci, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Sabahattin Çiftçi, Necmettin Erbakan 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. Tuncay Yiğit, Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Türkan Argon, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ümmühan Aslan, Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Yavuz Erişen, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Yüksel Göktaş, Atatürk Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Zehra Altınay Gazi, Yakın Doğu Üniversitesi, KKTC.
Doç. Dr. Zekai Öztürk, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Ahmet Murat Ellez, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Arzu Dursin, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Aysel Güney, Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Aytekin Demircioğlu, Sinop Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Ayşegül Tural, Bartın Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Ali Murat Kırık, Marmara Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Burak İnner, Kocaeli Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Cengiz Poyraz, İstanbul Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Cihat Demir, Dicle Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Emine Cabı, Başkent Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Esed Yağcı, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Fatih Gürbüz, Bayburt Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Gülşah Batdal Karaduman, İstanbul Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Hüseyin Çakır, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Huseyin Kafes, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. İlker Cırık, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. İlknur İstifci, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. İsmet Şahin, Kocaeli Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Kemalettin Deniz, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Leyla Ercan, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. M. Ali Dombaycı, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Mehmet Şahin, Yıldız Teknik Üniversitesi,Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Mustafa Caner, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Nilgün Tosun, Trakya Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Onur Koksal, Selcuk Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Öykü Özü, Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Perihan Şara, Uşak Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Seda Ayvazoğlu, Çukurova Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Selami Eryılmaz, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Serpil Yalçınalp, Başkent Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Serpil Umuzdaş, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Süheyla Bozkurt, Çankırı Karatekin Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Tarık Totan, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Temel Topal, Giresun Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Türkan Karakuş, Atatürk Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Yücel Kayabaşı, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Başak Uysal, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Dilek Karışan, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye
Dr. Erdem Aksoy, Çankaya Üniversitesi, Türkiye

Dr. Erinç Karataş, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Dr. İlkay Abazoğlu, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
Dr. Yasemin Deringöl, İstanbul Üniversitesi, Türkiye
Dr. Zeynep Uğurlu, Sinop Üniversitesi, Türkiye

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Kasım 2014 Cilt: 3 Sayı: 4 ISSN: 2146-9199

Editörlerden

Değerli Meslektaşlarımız, Değerli Okuyucular,

Farklı kurumlarda görevli 84 değerli meslektaşımıza ait 40 adet makaleyi üçüncü cilt dördüncü 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 ve bildiri olarak sunulmuş olan çok sayıda bildiri başvurusu olmuştur. Bildiriler editörler kurulunda görevli ve görevli olmayan hakemler tarafından değerlendirilmiştir.

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 Kasım 2014

Saygılarımızla.

Prof. Dr. Zeki Kaya, ***Gazi Üniversitesi***
Doç. Dr. Dilek Çağırgan Gülten, İstanbul Üniversitesi
Doç. Dr. Serçin Karataş, ***Gazi Üniversitesi***

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Kasım 2014 Cilt: 3 Sayı: 4 ISSN: 2146-9199

İÇİNDEKİLER

Editörlerden.....v

01. MESLEKİ EĞİTİMDE UZAKTAN EĞİTİM VE TOPLUMSAL ALGI
01. DISTANCE EDUCATION IN VOCATIONAL TRAINING AND SOCIETAL PERCEPTION
Prof. Dr. Mehmet Taşpınar.....1

02. TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN BELİRLİ GÜN VE HAFTALARA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ: NİTEL BİR ARAŞTIRMA
02. OPINIONS OF TEACHERS OF TURKISH ABOUT IMPORTANT DAYS AND WEEKS: A QUALITATIVE RESEARCH
Öğr. Gör. Dr. Başak Karakoç Öztürk.....8

03. ÖĞRENME DENEYİMLERİNİN YORUMLANMASI
03. INTERPRETING LEARNING EXPERIENCES
Doç. Dr. Mehmet Emin Mutlu.....21

04. WEBQUEST DESTEKLİ ÖĞRENME YAKLAŞIMININ ÖZEL EĞİTİM ÖĞRENCİLERİNE ETKİSİ
04. THE EFFECT OF WEBQUEST-AIDED LEARNING APPOROACH ON THE STUDENTS RECEIVING SPECIAL EDUCATION
Dr. Buket Ballıel.....46

05. ALAN EĞİTİMİNDE ARAŞTIRMA PROJESİ DERSİ: BİYOLOJİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ YANSITMALARI
05. INTRODUCTION TO EDUCATION RESEARCH COURSE: REFLECTIONS FROM PRE-SERVICE BIOLOGY TEACHERS
Dr. Canan Cengiz, Yrd. Doç. Dr. Faik Özgür Karataş.....51

06. TEKNİK VE MESLEK LİSELERİNDE MESLEK DERSLERİNİN ETKİLİLİĞİNE İLİŞKİN YÖNETİCİ, ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ
06. MANAGERS, TEACHERS, STUDENTS OPINIONS ON EFFECTIVENESS OF VOCATIONAL COURSES IN TECHNICAL AND VOCATIONAL HIGH SCHOOLS
Doç. Dr. İlhan Günbayı, Asiye Tokel.....59

07. İLKÖĞRETİM KADEMESİNDE FRANSIZCA EĞİTİMİNDE FABL İNCELEMESİ ÖRNEĞİ: LA FONTAINE- KARGA İLE TİLKİ
07. TEACHING FRENCH WITH FABLES IN PRIMARY LEVEL: LA FONTAINE- THE COW AND FOX
Okut. Dr. Senem Seda Şahenk Erkan.....74

08. ÖĞRETMEN ADAYLARININ YAŞAM BOYU ÖĞRENMEYE YÖNELİK ALGILARI
08.PRE-SERVICE TEACHERS' PERCEPTIONS TOWARDS LIFE LONG LEARNING
Yrd. Doç. Dr. Çiğdem Kılıç.....79

09. OKULÖNCESİ EĞİTİME DEVAM EDEN ÇOCUKLARIN KENDİNİ DENETLEME BECERİLERİ VE ÖFKE EĞİLİMLERİ
09. EFFORTFUL CONTROL AND DISPOSITIONAL ANGER IN PRE-SCHOOL CHILDREN
Doç. Dr. Kamile Demir, Özlem Erkal Çil.....88

10. BU BENİM ESERİM PROJE ÇALIŞMASI HAKKINDA ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ
THE VIEWS OF TEACHERS AND STUDENTS ABOUT PROJECT OF "THIS IS MY WORK"
Ahmet Bolat, Doç. Dr. Ahmet Bacanak, Yusuf Kaşıkçı, Yard.Doç.Dr.Salih Değirmenci.....100

11. OKUL YÖNETİCİLERİNİN DEĞERLERE GÖRE YÖNETİMLERİ İLE YENİLİK YÖNETİMLERİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ
11. TEACHERS OPINIONS ON SCHOOL ADMINISTRATORS' ATTITUDES TOWARDS REVELATION MANAGEMENT AND MANAGEMENT IN VALUE
Doç. Dr. Türkan Argon, Mehmet İsmetoğlu, Buket İşeri……111

12. YANSITICI DÜŞÜNMEYİ GELİŞTİRME: FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARI İLE GERÇEKLEŞTİRİLEN YANSITICI GÜNLÜK TUTMA UYGULAMASININ ETKİLERİ
12. DEVELOPING REFLECTIVE THINKING: EFFECTS OF KEEPING REFLECTIVE JOURNALS WITH PRE-SERVICE SCIENCE TEACHERS
Dr. Canan Cengiz, Yrd. Doç. Dr. Faik Özgür Karataş……120

13. MESLEKİ VE TEKNİK ORTAÖĞRETİM OKUL YÖNETİCİLERİNİN TEKNİK LİDERLİK BECERİLERİNİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ ÇERÇEVESİNDE ANALİZİ
13. ANALYSIS OF TECHNICAL LEADERSHIP SKILLS OF VOCATIONAL AND TECHNICAL SECONDARY SCHOOL ADMINISTRATORS IN TERMS OF TEACHERS' OPINIONS
Yrd. Doç. Dr. Sevilay Şahin, Öğr. Gör. Gökçe Özdemir……130

14. ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ÇEVRESEL BİLGİ VE TUTUMLARININ İNCELENMESİ
14. INVESTIGATION OF UNIVERSITY STUDENTS' ENVIRONMENTAL KNOWLEDGE & ATTITUDE
Öğr. Gör. Uzm. Taşkın Taştepe, Prof. Dr. Neriman Aral……142

15. HARMANLANMIŞ ÖĞRENME ORTAMINDA MOODLE PLATFORMUNUN KULLANILMASI İLE İLGİLİ PAYDAŞ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ
15. THE INVESTIGATION OF STAKEHOLDERS' VIEWS ON USE OF MOODLE IN BLENDED LEARNING ENVIRONMENT
Yrd. Doç. Dr. Tarık Kışla, Prof. Dr. Bahar Karaoğlan, Ar. Gör. Gül Bozok Algin, Ar. Gör. Cemre Candemir……154

16. FİZİKSEL VE KİMYASAL DEĞİŞİM İLE RENK DEĞİŞİMİ BAĞLAMINDA YENİ BİR DENEYSEL YÖNTEM
16. A NEW EXPERIMENTAL METHOD IN THIS CONTEXT OF THE CHANGE OF COLOR WITH PHYSICAL AND CHEMICAL CHANGES
Dr. Soner Ergül……168

17. PROJE YAKLAŞIMINA DAYALI EĞİTİMİN BEŞ YAŞ (60-72 AY) ÇOCUKLARININ ÇİZİM BECERİLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

17. AN ANALYSIS OF THE EFFECT OF THE PROJECT-BASED EDUCATION APPROACH ON THE DRAWING SKILLS OF 5-YEAR-OLD CHILDREN (60-72 MONTHS)
Yard. Doç. Dr. Şermin Metin, Prof. Dr. Neriman Aral……180

18. TOPLUMA HİZMET UYGULAMALARI DERSİNE İLİŞKİN MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ DÜŞÜNCELERİ
18. COMMUNITY SERVICE COURSE FOR MUSIC TEACHERS THINK OF CANDIDATE
Doç. Dr. Deniz Beste Çevik Kılıç……195

19. BİYOMEDİKAL ENSTRUMANTASYON EĞİTİMİNDE ANİMASYON DESTEKLİ YÜZ YÜZE EĞİTİM İ LE UZAKTAN EĞİTİMİN KARŞILAŞTIRILMASI
19. COMPARISION OF ANIMATION BASED FACE TO FACE EDUCATION AND DISTANCE EDUCATION IN BIOMEDICAL INSTRUMENTATION EDUCATION
Eda Akman Aydın, Nevin Kahraman, İnan Güler……200

20. DİJİTAL ROZETLERE YÖNELİK ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNİN BELİRLENMESİ
20. DETERMINATION OF STUDENT OPINIONS ABOUT DIGITAL BADGES
Yrd. Doç. Dr. Serkan Yıldırım, Arş. Gör. Gürkan Yıldırım, Arş. Gör. Embiya Çelik, Abdulkadir Kara……..208

21. OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARINA "SANAT VE SANAT DALLARI" HAKKINDA FARKINDALIK KAZANDIRARAK DUYARLILIKLARINI ARTTIRMA PROJESİNİN "PROJE TABANLI ÖĞRETME" YÖNTEMİYLE AKTARILMASI
21. INCREASING THE SENSITIVITY OF PRE-SCHOOL CHILDREN THROUGH GIVING AWARENESS ON "ART AND FIELDS OF ART" BY USING THE "PROJECT BASED TEACHING METHOD"
Dr. Asude B. Dağal, Araş. Gör. Duygu Şallı…… 217

22. BİYOLOJİ ÖĞRETMENLERİNİN YANSITICI DÜŞÜNME HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ
22. INVESTIGATION OF BIOLOGY TEACHERS' OPINION ABOUT REFLECTIVE THINKING
Mine Kır……225

23. EĞİTİMDE FATİH PROJESİNİN İNGİLİZCE DERSİNDE UYGULANMASINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ
23. AN INVESTIGATION OF TEACHERS' VIEWS ON THE APPLICATION OF FATIH PROJECT IN ENGLISH CLASSES
Yrd. Doç. Dr. Seval Eminoğlu Küçüktepe, Arş. Gör. Yasemin Baykın……234

24. BİLGİ GRAFİĞİ (İNFOGRAFİK) OLUŞTURMA SÜRECİNE YÖNELİK ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ
24. STUDENT OPINIONS ABOUT INFOGRAPHICS DESIGN PROCESS
Yrd. Doç. Dr. Serkan Yıldırım, Arş. Gör. Gürkan Yıldırım, Arş. Gör. Embiya Çelik, Muharrem Aydın……247

25. "ROBERT HOOKE'UN GÖRDÜĞÜ HÜCRELER": VİDEO
25. "CELLS OBSERVED BY ROBERT HOOKE": VIDEO
Yrd. Doç. Dr. Gülcan Çetin, Miray Çalışkan……256

26. MESLEK LİSESİ ÖĞRENCİLERİNİN E-ÖĞRENMEYE YÖNELİK TUTUMLARININ FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ
26. EXAMINING ATTITUDES TOWARDS E-LEARNING AMONG THE STUDENTS OF TECHNICAL AND VOCATIONAL HIGH SCHOOL FOR GIRLS IN TERMS OF DIFFERENT VARIABLES
Doç. Dr. Şebnem Kandil İngeç, Mina Şahingöz, Serap Ağa……264

27. ORTAOKUL MATEMATİK DERSİ PERFORMANS GÖREVLERİNE İLİŞKİN VELİ GÖRÜŞLERİ
27. PARENTS' VIEWS ABOUT PERFORMANCE TASKS IN MATH COURSE AT MIDDLE SCHOOL
Yrd.Doç.Dr.Mehmet Ali Kandemir, Mustafa Ülker, Nadide Süren……277

28. POPÜLER MÜZİKLERİN OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ
28. THE EFFECT OF POPULAR MUSIC ON PRE-SCHOOL CHILDREN
Melis Okumuş, Araş. Gör. Esen Karadağ……289

29. OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN OYUNA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ
29. PRESCHOOL TEACHERS OPINIONS ABOUT PLAY
Yrd. Doç. Dr. Atiye Adak Özdemir, Yrd. Doç. Dr. Oya Ramazan……298

30. FEN BİLGİSİ VE SINIF ÖĞRETMEN ADAYLARININ FEN BİLGİSİ LABORATUVAR UYGULAMALARI DERSLERİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ
30. INVESTIGATION OF PROSPECTIVE ELEMENTARY SCIENCE AND PRIMARY SCHOOL TEACHERS' VIEWS ON SCIENCE LABORATORY PRACTICE COURSES ACCORDING TO SOME VARIABLES
Doç. Dr. M. Zafer Balbağ, Yrd. Doç. Dr. Burcu Anılan……309

31. PISA SINAVI OKUMA OKURYAZARLIĞI ÖĞRETMEN KILAVUZU ÖNERİSİ
31. A PROPOSAL FOR THE PREPARATION OF PISA EXAM READING LITERACY TEACHER GUIDE
Doç. Dr. Murat Aşıcı, Doç. Dr. Z. Nurdan Baysal, Okut. Dr. Senem Seda Şahenk Erkan……..321

32. ANAOKULLARINA DEVAM EDEN 6 YAŞ ÇOCUKLARININ SOSYAL BECERİLERİNİN OKUL OLGUNLUKLARINA ETKİLERİNİN İNCELENMESİ
32. EXAMINATION OF THE SOCIAL SKILLS EFFECTS ON THE SCHOOL READINESS OF THE 6 YEARS OLD PRE-SCHOOL CHILDREN
Arş. Gör. Hilal İlknur Tunçeli, Prof. Dr. Berrin Akman……333

33. İLKOKUL MÜDÜRLERİNİN ETKİLİ LİDERLİK DÜZEYLERİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ
33. REVIWEVING TEACHERS' VIEW RELATED TO THE LEVEL OF PRIMARY SCHOOL MANAGERS' EFFECTIVE LEADERSHIP
Yrd. Doç. Dr. Birsel Aybek, Hediye Titiz, Türker Gümüşay……342

034. İSTATİSTİK ÖĞRETİMİNDE YENİ YAKLAŞIMLARIN İSTATİSTİKSEL OKURYAZARLIĞA ETKİSİ: PROJE TABANLI ÖĞRENME
034. THE EFFECT OF NEW APPROACHS ON STATISTICAL LITERACY: PROJECT BASED LEARNING
Yrd. Doç. Dr. Timur Koparan, Doç. Dr. Bülent Güven……356

35. ARKADAŞLIK KALİTESİ ÖLÇEĞİ TÜRKÇE FORMUNUN GEÇERLİK VE GÜVENİRLİĞİ
35. THE VALIDITY AND RELIABILITY OF TURKISH VERSION OF THE FRIENDSHIP QUALITY SCALE
Doç. Dr. Ahmet Akın, Fatıma Firdevs Adam Karduz, Yrd. Doç. Dr. Ümran Akın……378

36. ERGENLERİN STRESLİ YAŞANTILARINA YÖNELİK EBEVEYN TEPKİLERİ ÖLÇEĞİ'NİN TÜRKÇE FORMUNUN GEÇERLİĞİ VE GÜVENİRLİĞİ
36. THE VALIDITY AND RELIABILITY OF THE TURKISH VERSION OF THE PERCEIVED PARENTAL REACTIONS TO ADOLESCENT DISTRESS SCALE
Doç. Dr. Dr. Ahmet Akın, Ahmet Özbay, Yrd. Doç. Dr. Ümran Akın……384

37. HİPOTEZ TEST ETME TEMELLİ FİZİKSEL/KİMYASAL DEĞİŞİM İLE RENK DEĞİŞİMİ İLİŞKİSİNİN ÖĞRETİMİ
37. THE TEACHING BASED ON THE TESTING OF HYPOTHESIS OF THE LINKAGE OF THE CHANGE OF COLOR WITH PHYSICAL/CHEMICAL CHANGES
Yrd. Doç. Dr. Soner Ergül……392

38. FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ "ATOM" KAVRAMINA İLİŞKİN KAVRAMSAL ANLAMA DÜZEYLERİ
38. THE PRE-SERVICE SCIENCE TEACHERS' CONCEPTUAL UNDERSTANDING OF ATOM
Meryem G. Baybars, Doç. Dr. Hüseyin Küçüközer……405

39. "DinleİzleAnlat" DİNLEME VE KONUŞMA YETERLİKLERİ ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ
39. THE DEVELOPMENT OF "ListenWatchTell" LISTENING AND SPEAKING COMPETENCY SCALE
Dr. Aliye Erdem, Doç. Dr. Mukaddes Erdem……418

40. FARUK NAFİZ'İN AKIN VE ÖZYURT OYUNLARININ TÜRK TARİH TEZİNE KATKISI AÇISINDAN İNCELEMESİ
40. THE STUDY ABOUT PLAYS OF FARUK NAFİZ AKIN AND ÖZYURT FROM WIEV OF CONTRIBUTION ON TURKISH HISTORY THESIS
Gülay Yurt……433

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Kasım 2014 Cilt:3 Sayı: 4 Makale No: 01 ISSN: 2146-9199

MESLEKİ EĞİTİMDE UZAKTAN EĞİTİM VE TOPLUMSAL ALGI

Prof.Dr. Mehmet Taşpınar
Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi
Ankara
mehmetttaspinar@hotmail.com

Özet
Nitelikli insan gücü yetiştirmek için tasarlanan eğitim – öğretim programları, kazandırılması planlanan davranışların özellikle hangi ortamlarda öğretilebileceği boyutunda farklı özellikler gösterebilmektedir. Bunlardan biri de uzaktan eğitim teknolojilerinin uygulandığı tasarımlardır. Mesleki eğitim özellikle uygulamalı çalışmaların yüz yüze eğitimle yapılması açısından çoğu zaman uzaktan eğitim teknolojisinin uygulanması açısından güçlükler barındıran bir eğitim biçimi gibi görülse de bilişim teknolojisindeki gelişim bu konuda da uygulamaların olabileceğini göstermektedir. Harmanlanmış öğrenme (blended learning) olarak ifade edilen yüz yüze ve web tabanlı öğrenme ortamlarının birlikte uygulandığı öğrenme çevresi tasarımları mesleki eğitimde uygulanabilmekte ve yararlı sonuçlar vermektedir. Uzaktan eğitim sitemi içinde harmanlanmış öğrenme çevresi tasarımları ile mesleki eğitim yapılması yaşam boyu eğitim, eğitimde fırsat ve imkân eşitliği, yetişkin eğitimi, ön öğrenmelerin (prior learning-iinformal learning) tanınması açılarından yararlı sonuçlar verebilmektedir. Ancak Türkiye'de mesleki eğitim konusunda alınan bazı yanlış kararlardan dolayı toplumda oluşan olumsuz algı, uzaktan mesleki eğitime bakış açısını olumsuz etkileyebilir. Bu nedenle genel olarak mesleki eğitime karşı olan olumsuz düşüncelerle mücadele edilmeli, uzaktan eğitim kapsamında mesleki eğitim uygulamalarının organizasyon, yönetim, uygulama, değerlendirme ve sürdürülebilirliği konularında gerekli özen gösterilmelidir.

Anahtar Sözcükler: Uzaktan eğitim, uzaktan mesleki eğitim, harmanlanmış öğrenme.

DISTANCE EDUCATION IN VOCATIONAL TRAINING AND SOCIETAL PERCEPTION

Abstract
Education – instruction programs designed to train qualified human labor may show great variation particularly in terms of environments where the anticipated outcomes of the program are achieved. One of these designs is the design adopting distance education. Though vocational training includes many difficulties in the implementation of distance education as its nature requires face-to-face interactions, new developments in the field of information technologies has made distance education feasible for vocational training. The learning environment called as blended learning as it combines face-to-face instruction with web-based distance education is implemented in distance education and yields good outcomes. Provision of vocational distance education through blended learning designs to be used in a distance education system can result in many useful outcomes in relation to life-long learning, equality in education, adult education and recognition of prior-informal learning. However, due to some wrong decisions made about vocational education in Turkey, the society has developed a negative perception of vocational education and this may have adverse affects on the perception of distance vocational education. Thus, negative opinions about vocational education should be dealt with effectively and special attention should be paid to the organization, management, implementation, evaluation and sustainability of vocational education within the context of distance education.

Key Words: Distance education, distance vocational education, blended learning.

GİRİŞ

Mesleki eğitim ülkenin sahip olması gereken nitelikli insan gücü yetiştirmede önemli bir işleve sahiptir. Mesleki eğitim özellikle endüstri devrimi sonrasında insan yetiştirme düzeni içinde yerini almaya başlamış, bilimsel ve teknolojik gelişmeler hızlandıkça önemi giderek daha da artmıştır. Günümüzde ekonomik ve sosyal kalkınma

açısından gelişmiş ülkelerin kalkınmalarının altında yatan önemli bir gerekçe mesleki eğitim sistemi içinde nitelikli insangücü yetiştirmeye verdikleri önem olarak açıklanabilir.

Mesleki eğitim diğer eğitim türlerinde olduğu gibi örgün, yaygın ve informal öğrenme ortamlarında gerçekleştirilebilmektedir. Özellikle bilişim teknolojilerinde meydana gelen gelişmeler, hayat boyu öğrenme anlayışının giderek hakim olması ve eğitimde fırsat ve imkan eşitliğinin temel prensip olarak benimsenmesinden dolayı çeşitli öğrenme-öğretme çevresi tasarımları ile geniş kitlelere eğitim olanakları sunulmaya çalışılmaktadır. Bunlardan biri de bu makalenin konusunu oluşturan uzaktan eğitim sistemi içinde mesleki eğitim organizasyonlarıdır. Türkiye'de özellikle yüksek öğretim sistemi içinde 2000'li, yıllardan sonra giderek artan biçimde uygulanmaya başlanan uzaktan mesleki eğitim uygulamalarında çoğunlukla harmanlanmış öğrenme (blended learning) çevresi tasarımı biçiminde organizasyonlar dikkati çekmektedir. Yapılan çalışmalarda daha çok hizmet sektörü ağırlıklı mesleki eğitim programlarının uygulandığı uzaktan mesleki eğitim uygulamaları ön plana çıkmaktadır. Yapılan uygulamalarda teknik alt yapı olarak uzaktan eğitimin genel prensipleri yerine getirilmekle birlikte, dikkat edilmesi gereken önemli bir boyutun özellikle endüstriyel mesleki eğitim programları kapsamında uygulamalı çalışmaların yüz yüze öğrenme organizasyonu biçiminde yapılması gerekliliğidir. Söz konusu uygulamaların işlevselliği ve özellikle de sisteme bakış açısı ile ilgili yeterli araştırma yapılmadığı söylenebilir. Bu nedenle uzaktan mesleki eğitimin genel yapısının incelenmesi ve özellikle mesleki eğitime karşı toplumsal algının genel olarak olumsuz olmasından yola çıkılarak, uzaktan mesleki eğitime karşı olumlu algı oluşturmanın önemini ortaya koymak bu makalenin temel gerekçesi olarak ifade edilebilir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı uzaktan mesleki eğitimin yapısını incelemek ve Türkiye'de mesleki eğitime karşı olan algının uzaktan mesleki eğitime karşı algıyı nasıl etkileyebileceğini ortaya koymaktır. Buna göre aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Uzaktan eğitimin özellikleri nelerdir?
2. Mesleki eğitimde eğitim-öğretim ortamlarının özellikleri nelerdir?
3. Mesleki eğitimde uzaktan eğitimin uygulanma biçimleri ne tür özellikler göstermektedir?
4. Mesleki eğitime karşı olan toplumsal algı uzaktan mesleki eğitime bakış açısını nasıl etkileyebilir?

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma uzaktan mesleki eğitim ve bununla ilgili kavramsal çerçeve ile sınırlıdır.

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Araştırma tarama modeline dayalı olup, doküman incelemesi yöntemi ile kavramsal çözümleme yoluyla gerçekleştirilmiştir. Buna göre özellikle uzaktan mesleki eğitime yönelik literatür incelenmiş ve yorumlanmaya çalışılmıştır.

BULGULAR VE YORUMLARI

Araştırma amaçları kapsamında yapılan araştırmaya göre oluşturulan kavramsal analiz sonucunda elde edilen bulgular ve yapılan yorumlar aşağıda açıklanmıştır.

Uzaktan eğitim ve özellikleri

Uzaktan eğitim bilişim teknolojilerinden yararlanılarak belirli bir mekândan bağımsız olarak ve öğrenme-öğretme sürecinin eş zamanlı olma zorunluluğu bulunmayan öğrenme çevresi tasarımlarının yaygın olarak kullanıldığı eğitim-öğretim programları düzenlemeleri olarak tanımlanabilir. Çeşitli organizasyon biçimleri olan uzaktan eğitimde "e-öğrenme" olarak da adlandırılan öğrenci ile eğitici-öğretmen aynı etkileşim sağlarlarsa buna "senkron", farklı zamanlarda (gecikmeli olarak) etkileşim içinde bulunurlarsa buna da "asenkron" öğrenme çevresi tasarımı denilmektedir (Jones and laffey, 2002). Yapılan tasarımlarda harmanlanmış öğrenme çevresi (blended lerarning) tasarımları denilebilecek online olarak tasarlanan senkron ve asenkron öğrenme çevresi tasarımları ile yüz yüze öğrenme çevresi tasarımlarının birlikte kullanıldığı düzenlemeler de yer almakta ve özellikle mesleki eğitim uygulamalarında uygulanabilmektedir.

Bilişim teknolojisindeki gelişmeler uzaktan eğitim olanaklarının gelişmesine imkan sağlamış ve daha geniş kitlelere eğitim-öğretim olanaklarının sunulması fırsatı ortaya çıkmıştır. Günümüzün temel eğitim felsefesi anlayışı olarak kabul edilen "yaşam boyu eğitim" anlayışının uygulanabilirliği açısından uzaktan eğitim organizasyonlarının çok önemli katkıları olmuştur. Çünkü çeşitli nedenlerle örgün eğitim fırsatından yararlanamayan bireylere eğitim fırsatı sağlamak uzaktan eğitim teknolojileri ile mümkün olabilmektedir. Özellikle WEB tabanlı uygulama biçimleri dikkati çeken uzaktan eğitim uygulamalarının eğitimde fırsat eşitliği, demokrasi eğitimi, bireysel öğrenme fırsatı sağlama, eğitim ortamlarından daha etkili biçimde yararlanma, zamanı ve ekonomik kaynakları etkili biçimde kullanma, geniş kitlelere eğitim fırsatı sağlama, kesintisiz eğitim fırsatı sağlama gibi olumlu katkıları vardır. Buna karşın özellikle iletişim açısından bazı dezavantajlı yönleri dikkati çekmektedir. Çünkü etkili kullanılabilirse yüz yüze eğitimde sağlanabilen iletişim ve sosyalleşmenin uzaktan eğitim organizasyonlarında sağlanması güç olmaktadır. Bununla birlikte öğrenme motivasyonu, bireysel zaman yönetimi ve planlama, ölçme ve değerlendirme sistemi tasarımı vb. açılardan bazı sorunlarla karşılaşılabilmektedir (Cook, 2005: 37-39). Genel olarak ele alınan bu özellikler eğitim türüne göre de farklı nitelikler gösterebilmektedir. Mesleki eğitim programları açısından konu ele alındığında da farklı boyutlar dikkati çekmektedir. Öncelikle mesleki eğitimin genel niteliklerini incelemekte yarar vardır.

Mesleki eğitimde eğitim-öğretim ortamları

Mesleki eğitim bireyin üretim sürecinde nitelikli insan gücü olarak yerini alabilmesi için sahip olması gereken bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışların kazandırılmasını amaçlayan ve kazandığı davranışlarla bireyleri iş yaşamına hazırlayan eğitim türü olarak tanımlanabilir. Mesleki eğitim programlarının en temel özelliklerinden biri programın öğrenme öğretme sürecinin tasarlanması açısından işgücü piyasasının gerektirdiği mesleki bilgi, beceri ve tutumlara göre farklı biçimde tasarlanması gerekliliğidir. Özellikle bilimsel ve teknolojik gelişmelerin sektörel işgücü ihtiyacının niteliklerindeki beklentileri de değiştirdiği dikkate alınırsa, söz konusu niteliklerin kazandırılacağı öğrenme-öğretme süreci tasarımlarının yapısı da sürekli değişim gösterebilmektedir.

Dünya da mesleki eğitim ortamları üretim sistemlerindeki gelişime paralel olarak gelişmiştir. Endüstri devrimine kadar daha çok usta çırak ilişkisi içinde "işbaşında eğitim" biçiminde organize olmuş, ancak söz konusu dönemlerde genel olarak bir eğitim organizasyonu olarak da değerlendirilmemiştir. Ancak endüstri devrimi sonrası üretim sisteminde insangücü yanında makinelerin kullanılmaya başlanması sonrası fabrika üretim sistemine doğru bir geçiş dikkati çekmekte olup, süreç giderek okula dayalı bir mesleki eğitim anlayışını gündeme getirmeye başlamıştır. Okula dayalı mesleki eğitim programları da yine üretim sürecindeki değişimden etkilenmeye devam etmiş, okul-işyeri-endüstri işbirliğini gerektiren uygulamaları gündeme getirmiştir. Özellikle endüstriyel mesleklerde robot teknolojileri ya da buna benzer bilgi yoğun teknolojilerin gelişiminin üretim sürecine yansıması sonucu mesleki eğitim programlarındaki öğrenme-öğretme çevresi tasarımlarında önemli değişiklikler olmuştur. Özellikle uygulamalı çalışmaların işyerlerinde yapılması büyük ölçüde kabul gören bir organizasyon biçimi olmakla beraber, giderek yaygınlaşan biçimde uzaktan eğitimin çeşitli biçimlerinden de yararlanılmaya başlanmıştır.

Türkiye'de de Dünya'daki gelişimi biraz geriden takip etmekle birlikte benzer gelişmelerin yaşandığı söylenebilir. Cumhuriyetten önce ahilik ve lonca sistemleri içinde işbaşında eğitim ortamlarında meslek öğretimi dikkati çekmektedir. Cumhuriyetten sonra ise öncelikle okula dayalı mesleki eğitim uygulamalarına yer verilmiştir. Mesleki eğitim kurumları bilimsel ve teknolojik gelişme açısından ekonomik sektörün gelişimine de katkı sağlamışlardır. Ancak 1970'li yılların sonlarına doğru okulların teknolojik donanımlarının özellikle üretim sürecindeki değişime yeterince uyum sağlamakta zorlanmaya başlaması sonucunda okula dayalı model giderek daha esnek biçimde okul-işyeri-sanayi işbirliği uygulamaları ile desteklenmeye başlamıştır. OSANOR, METEP gibi okul-işyeri işbirliğini gerektiren uygulamalar 1986 dan sonra daha sistemli biçimde okul-işyeri-endüstri işbirliği uygulamaları biçimine dönüşmüştür. (Alkan, Doğan ve Sezgin: 2001). Bu süreç mesleki eğitim programlarının öğrenme-öğretme çevresi tasarımlarını etkilemiş ve özellikle uygulama gerektiren davranışların öğretiminin gerçek iş ortamında gerçekleştirilmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Mesleki eğitim programlarının özellikle öğrenme-öğretme süreci tasarımında bu dönüşümler yaşanırken, genel olarak eğitim ortamlarının çeşitlenmesi ve uzaktan eğitim organizasyonlarının gelişimi mesleki eğitimi de doğal olarak etkilemiştir. Uzaktan eğitim uygulamalarının mesleki eğitim programlarında uygulanmasında yaşanan süreç aşağıda ele alınmıştır.

Mesleki eğitimde uzaktan eğitimin uygulanması

Uzaktan eğitim 19 yy. ortalarında mektupla öğretim biçiminde İngiltere, ABD ve Almanya'da başlamış ve giderek yaygınlaşmıştır. Özellikle yüksek öğretim de yapılan bu uygulamalar Türkiye'de ise 1950'li yıllarda Ankara Üniversitesi çalışmaları dikkati çekmektedir. Daha sonra 1960'da orta dereceli mesleki eğitim alanlarında bireyleri yüksek öğretime hazırlamak amaçlı uzaktan eğitim uygulaması, 1966 da Genel Müdürlük düzeyinde bir organizasyon oluşturulması, 1974'te "Mektupla Yüksek Öğretim Merkezi" uygulaması, YAYKUR denemesi, 1978'de "Açık Üniversite" açma girişimleri, 1981'de Açık Öğretim Fakültesi kurulması gibi uygulamalar gözlenmektedir (Alkan, 2011). Yüksek öğretimde uzaktan eğitimin öncü uygulamalarından biri 1996 da ODTÜ öncülüğünde başlamış, 1999'da "Üniversitelerarası İletişim ve Bilgi Teknolojilerine Dayalı Uzaktan Eğitim Yönetmeliği" nin uygulamaya geçirilmesi uzaktan eğitimin yüksek öğretim düzeyinde yaygınlaşması için katkı sağlamıştır. Günümüzde özelikle Meslek Yüksek Okullarında çoğunlukla da sosyal bilimler kapsamındaki özellikle de hizmet sektörü ağırlıklı mesleklere dönük uzaktan eğitim uygulamaları dikkati çekmektedir. Uygulamaların yapısını genel olarak şöyle özetlemek mümkündür.

Uzaktan mesleki eğitimde öğrenme-öğretme çevresi tasarımı

Mesleki eğitim programlarının özellikle bilişsel davranışlarının öğretimini sağlayacak olan öğrenme-öğretme çevresi tasarımları genel eğitimde uygulanan uzaktan eğitim uygulamaları ile benzerlik taşımaktadır. Özellikle WEB tabanlı olarak organize edilen süreçte öğrencilerle WEB tabanlı canlı dersler (senkron) günün belirli bir saatinde genellikle de akşam saatlerinde yapılabilmekte, öğrenciler bulundukları ortamdan dersleri takip edebilmektedirler. Sistemin alt yapı olanakları çerçevesinde görsel, yazılı ya da sesli iletişim olanakları sunulabilmektedir. Aynı zamanda asenkron öğrenme çevresi tasarımı da sistem içinde yer almakta, öğrenciler farklı zamanlarda web ortamında kendilerine sunulan ders materyali okuma, ödev hazırlama, e-mail ile iletişim sağlama, forum odalarında tartışmalarda bulunma vb. organizasyonlardan da yararlanmaktadırlar.

Mesleki eğitimde becerilerin öğretimi önemli yer tutmaktadır. Uzaktan öğretim teknolojileri kapsamında uygulamalı çalışmaların nasıl yapılabileceği sürekli üzerinde durulan bir konu olmaktadır. Özellikle endüstriyel meslek alanlarının uzaktan eğitim kapsamında web tabanlı olarak tasarlanan öğrenme ortamlarında öğrenilmesi bir ölçüde sanal laboratuarlarda mümkün olabilmektedir. Sanal laboratuar uygulamalarının mesleki eğitim içindeki yerini kısaca özetlemekte yarar vardır.

Sanal laboratuarlar ve uzaktan mesleki eğitim

Sanal laboratuar, internet üzerinden yerel ya da uzaktan bilgisayar ortamında simülasyon ve / veya animasyon yoluyla kısmen veya tamamen kontrol edildiği deneylerin yapıldığı ortam olarak tanımlanabilir. Dijital elektronik alanında son yirmi yılda sağlanan gelişmeler uzaktan eğitimde sanal laboratuar uygulamalarının giderek yaygınlaşmasına zemin hazırlamıştır. Sanal laboratuarlar genel olarak iki farklı anlamda kullanılmaktadır. Bunlardan biri **"uzaktan erişimli deney ekipmanları içeren sanal laboratuarlar"** dır. Oluşturulması güç olan bu laboratuarlarda öğrenciler uygulamada kullandıkları donanıma uzaktan erişip, gerçek bir deney seti üzerinde çalışabilmektedir. Bu tür uygulamalarda güvenlik tedbirlerinin alınması için laboratuar ortamında bir görevlinin bulunması zorunludur. Bu laboratuarların ara yüzü Avrupa Birliği tarafından da projelerle desteklenmektedir. Diğer bir sanal laboratuar biçimi ise bilgisayar ortamında benzetimi gerçekleştirilmiş olan "**benzetimlerden oluşan sanal laboratuarlar"** dır. Öğrenciler söz konusu benzetimlerin çalıştırılmasını sağlayan ara yüzleri kullanarak deney yapabilmektedirler. Bu tür sanal laboratuar uygulamalarında METLAB, LabVIEW, PSpice, Auttorware, CISCO lab Activity gibi paket programlar kullanılmaktadır. Herhangi bir güvenlik endişesi olmadan oluşturulabilen bu ortamların kurulumu daha ucuz ve kolay olmaktadır. Gerçek uygulamaların bir simülasyonunu oluşturmak mümkün olabilmektedir. Her iki sanal laboratuar uygulamaları özelikle elektrik, elektronik alanındaki ara insan gücü ve mühendislik eğitiminde kullanılmaktadır (Chan and Wilton: 2009: Gökhan ve Onat, 2014).

Sanal laboratuar uygulamaları ile web ortamında her ne kadar uygulamalı çalışmalar yapmak mümkün olsa da, bunun yeterli olduğunu söylemek de güçtür. Örneğin elektrik ark kaynakçılığı uygulama çalışmalarını sanal laboratuarda sanal olarak tasarlamak mümkün olabilir. Buna karşın somut materyaller kullanarak elektrik ark kaynağı yapabilme becerisini de atölye ortamında uygulayarak öğretmek de gereklidir. Bu nedenle bu tür uygulama gerektiren mesleki eğitim programlarının uzaktan eğitim kapsamında yer alması yüz yüze eğitimle bütünleşik bir organizasyonu gerektirmektedir. Bu tür bir organizasyonda bilişsel davranışların öğretimi web

tabanlı olarak sunulurken, işbaşı eğitim ya da atölye eğitimi gerçek ortamlarda organize edilebilmektedir. Öğrenciler bulundukları bölgedeki bir mesleki eğitim kurumunda uygulama çalışmalarını yüz yüze eğitim ile tamamlamaktadırlar.

Bu konuda bir örnek vermek gerekirse İspanya – Andalusia bölgesinde belediye tarafından yapılan, yetişkinler için organize edilen uzaktan mesleki eğitim çalışmasından söz edilebilir. Belediye ye bağlı yaşam boyu eğitim merkezi tarafından organize edilen uygulamada eğitim ticari pazarlama, turizm-ulaştırma vb. alanları içermekte olup 2 yıl sürmektedir. Katılımcılar okuma, ödev hazırlama, tartışmalara katılma, mail alışverişi vb. uygulamaları web ortamında yerine getirirken, uygulamalı çalışmaları yaşadığı bölgedeki bir mesleki eğitim kuruluşunda danışmanı olarak seçtiği öğretmen nezaretinde yerine getirmektedir. Değerlendirmede ise online ve yüz yüze yapılan sınavlar uygulanmaktadır. Uygulamalı çalışmaların sınavları daha çok yüz yüze uygulama sınavları biçiminde yapılmaktadır. Programın önemli amaçlarından biri de mesleği ile ilgili bilgi ve becerisini informal yollarla elde etmiş olan, ancak herhangi bir mesleki belgesi olmayan bireylerin bu niteliklerini belgelendirmektir (Atıcı ve diğerleri, 2005). Buna benzeyen farklı pek çok örnek vermek mümkündür. Uzaktan mesleki eğitimin yüz yüze eğitimden farklı özellikler taşıyan boyutlarından biri de öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirme açısından izlenen yaklaşımdır. Bu konudaki özellikler ise şöyle özetlenebilir.

Uzaktan mesleki eğitimde ölçme ve değerlendirme

Öğrenme – öğretme süreci sonrasında eğitime katılanların kazanımlarını ölçmek ve değerlendirmek gereklidir. Bu açıdan uzaktan eğitim teknolojilerinin uygulandığı eğitim organizasyonlarında yapıldığı gibi uzaktan mesleki eğitim organizasyonlarında da benzer ölçme ve değerlendirme yaklaşımı izlenmektedir. Buna göre web tabanlı olarak yürütülen bilişsel davranışların kazandırılmaya çalışıldığı öğrenme – öğretme sürecine dönük ölçme değerlendirme amacıyla internet ortamında sınav yapılabildiği gibi yüz yüze sınavlar da yapılmaktadır. Internet ortamında yapılan sınavların başarı değerlendirmesindeki yüzde oranı yüz yüze sınava göre daha düşük olmaktadır. Sanal laboratuar çalışmaları, internet ortamında hazırlanan ödev, proje vb. ürünler dikkate alınarak genel başarı üzerinde belirli oranda bir yüzde verilmektedir. Buna karşın yüz yüze yapılan uygulamalı çalışmalara dönük kazanımların ölçülmesi ve değerlendirilmesi ise uygulamalı sınavlar biçiminde yüz yüze yapılmakta, süreç ve ürün değerlendirme yapılarak kazanımlar ölçülmeye çalışılmaktadır.

Uzaktan mesleki eğitim ile ilgili yukarıda belirtilen düzenlemelerin başarı ya da başarısızlığında önemli unsurlardan biri de toplumsal bakış açısı ve oluşabilecek algıdır. Bu konudaki hususlar şöyle özetlenebilir.

Uzaktan mesleki eğitime karşı toplumsal bakış açısı ve algı yönetimi

Eğitim kalitesinin verimliliğinin önemli boyutlarından biri de yapılan eğitime verilen değer, toplumun ve bireylerin bakış açılarıdır. Bireylerin aldıkları eğitim sonucunda elde ettikleri kazanımlar, başka bir deyişle davranışlar ne kadar nitelikli ve beklentileri karşılayacak düzeyde ise, verilen eğitime bakış açısı ve oluşan algı da o ölçüde iyi olabilecektir.

Uxaktan eğitim öğrenci merkezli bir yaklaşımın esas alındığı öğrenme çevresi tasarımına dayandığı için uygulamanın çoğu süreçlerinde öğrenci daha çok kendi kararlarıyla baş başadır. Bu nedenle öğretmen merkezli ortamlarda öğrenmeye alışmış, öğrenmeyi öğrenme ve motivasyon konularında yeterli donanıma sahip olmayan öğrenciler sisteme karşı olumsuz bir yargıya sahip olabilirler ve istenilen başarıyı gösteremeyebilirler. Aynı zamanda sistemde görev alan eğiticiler-öğretmenler de sistemin yararlılığına inanmalıdır. Yapılan bazı araştırmalarda öğretmenlerin öğrencilere göre uzaktan eğitime karşı daha olumsuz yargı içinde olabildikleri gözlenmektedir (Yiğit ve diğerleri, 2010). Eğer öğrenciler ve öğretmenler kendi sorumluluklarının farkında olurlarsa olumlu sonuçlar almak da mümkündür (Geçer, 2013).

Ülkemizde son yıllarda bazı olumlu gelişmeler olmakla birlikte genel olarak mesleki eğitime karşı çok da olumlu bir algı olduğunu söylemek güçtür. İlköğretimden ortaöğretime, ortaöğretimden yüksek öğretime geçişte öncelikli olarak bilişsel niteliklerin öncelikli olması ve alınan kararlarda da sürekli genel eğitimi ön plana çıkaracak bir sistem yapısı oluşturulması, bu düzeylerdeki mesleki teknik eğitim kurumlarına geçişleri olumsuz etkilemektedir. İlköğretimden mesleki teknik ortaöğretime geçişlerde merkezi sınavları kazanamayanların son sığınacakları, başka yolları olmadığı için gitmek zorunda oldukları eğitim kurumlarının mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları olduğu gibi bir toplumsal algı yayılmaktadır. Bu tür bir yapılanma mesleki teknik eğitime

yeterli niteliklere sahip, istekli, motivasyonu yüksek yeterince öğrenci gelmediği için eğitim kalitesini de olumsuz etkilemekte, bunun sonucunda iş gücü piyasasında da nitelikli işgücü ihtiyacı her geçen gün artmaktadır (Taşpınar, 2014). Eğitim sisteminde mesleki eğitime karşı genel bir olumsuz bakış açısı varken, örgün eğitimde mesleki eğitimin kalitesi konusunda sorunlardan bahsedilirken, uzaktan eğitimle mesleki eğitim yapılmasını olumlu karşılamak ve bu konuda toplumda pozitif bir algı oluşturmak kolay olmayacaktır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Yaşam boyu eğitim felsefesi gereği toplumun tüm kesimlerine eğitim olanaklarını sunmak ülkelerin temel hedeflerinin başında gelmektedir. Bu nedenle eğitim – öğretim ortamları her geçen gün çeşitlenmekte ve daha geniş kitlelere eğitim olanakları ulaşabilmektedir. Mesleki eğitimde uzaktan eğitim uygulamalarına yer vermenin temel nedenlerinden biri yaşam boyu eğitimin günümüzün temel eğitim anlayışı olmasıdır. Bunun yanında eğitim imkân ve fırsatlarından örgün eğitim süreci içinde yararlanamamış olan kesimlere bu hizmeti sunma, dezavantajlı grupları (kadınlar, engelliler) toplumsal iş bölümüne kazandırmak amacıyla da uzaktan mesleki eğitim önemli fırsatlar oluşturabilmektedir. Meslekler dünyasındaki hızlı değişim, sektörel işgücü ihtiyacının nitelikli insan gücü profili konusundaki beklentileri de daha esnek, ekonomik, değişime hızla ayak uydurabilen bir model olan uzaktan mesleki eğitimi gerekli hale getirmiştir. Bu nedenlerle son yıllarda Türkiye'de web tabanlı uzaktan mesleki eğitim uygulamaları giderek yaygınlaşmaktadır. Bilişim teknolojisindeki gelişime paralel olarak bilişsel davranışların öğretiminde web tabanlı senkron ve asenkron öğrenme çevresi tasarımları uygulanırken, sanal laboratuarlar da uygulamalı çalışmalar için tasarlanabilmektedir. Buna karşın özellikle endüstriyel mesleki eğitim alanlarında atölye çalışması gerektiren uygulamalar için yüz yüze eğitim çalışmaları yapılması gerekli olmaktadır. Bu durumda harmanlanmış (blended learning) öğrenme denilebilecek uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitim organizasyonları yapılması yararlı olmaktadır. Uzaktan mesleki eğitimde ölçme değerlendirme çalışmaları ise bir bölümü online bir bölümü ve özellikle de genel sınavların ya da uygulamalı çalışmaların yüz yüze yapıldığı organizasyonlar olarak dikkati çekmektedir. Ancak eğitimin başarısının önemli göstergelerinden biri de toplumsal olarak verilen değer ya da ortaya çıkan algıdır. Türkiye'de mesleki eğitime karşı toplumsal algının son yıllarda bazı olumlu gelişmeler olmasına karşın genel olarak çok da iyi olmadığı söylenebilir. Özellikle bilişsel davranışlara kademeler arası geçişlerin uygulandığı ve genel eğitimi özendirecek uygulamaların desteklendiği sistemde uzaktan mesleki eğitime karşı olumlu bir algı beklemek güçtür.

Genel özellikleri ile özetlenen uzaktan mesleki eğitim uygulamaları giderek yaygınlaşacağı ve daha geniş kesimlere hizmet sunulabileceği söylenebilir. Ancak nitelikli bir uzaktan mesleki eğitim sistemi oluşturulabilmesi için alınması gereken önlemler şöyle özetlenebilir.

Uzaktan eğitim kapsamına alınabilecek meslek alanlarına karar verilirken gereken özen gösterilmeli, insan sağlığı, eğitimi ve bilimsel esaslar vb. alanlarda uygulamalar yapılırken dikkatli davranılmalıdır.

Uzaktan eğitimde iyi bir organizasyon yapısı oluşturulmalıdır. Sistemin yönetimi, finansmanı, insan kaynakları, sürdürülebilirliği vb. unsurlar titizlikle tasarlanmalıdır.

Endüstriyel mesleki eğitimler uzaktan mesleki eğitim kapsamına alınması halinde harmanlanmış öğrenme çevresi tasarımları gerekli tüm alt yapısı oluşturularak uygulanmalıdır. Koşulların tam oluşmadığı alanlarda program açılmasına izin verilmemelidir.

Uzaktan eğitime karşı oluşabilecek olumsuz algı ile mücadele edilmelidir. Bu konuda algıyı olumlu hale dönüştürebilecek en önemli unsur verilen eğitimin kalitesidir.

Not: Bu çalışma 06-08 Kasım 2014 tarihlerinde Antalya'da 22 Ülkenin katılımıyla düzenlenen "3rd World Conference on Educational and Instructional Studies- WCEIS-2014"de bildiri olarak sunulmak olarak seçilmiş olup, JRET Bilim Kurulu hakemleri tarafından bu sayıda yayınlanmasına karar verilmiştir.

KAYNAKÇA

Alkan, C., Doğan, H., ve Sezgin, İ. (2001). *Mesleki ve Teknik Eğitimin Esasları.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Alkan, C. (2011). *Eğitim Teknolojisi.* (8.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Atıcı, Bünyamin, Demirli, Cihad, Semerci, C. Kazu, İbrahim., Gürol, Mehmet., Taşpınar, Mehmet, Turan, Mehmet., ve Akça, Recep. (2005). Yaşam Boyu Eğitim Bağlamında Mesleki Eğitim: AB Leonardo Da Vinci Mesleki Eğitim Programı Kapsamında Bir Çalışma *1. Uluslararası Mesleki ve Teknik Eğitim Teknolojileri Kongresi (5 – 7 Eylül 2005).* İstanbul: Marmara Üniversitesi, Teknik Eğitim Fakültesi.

Chan, C. and Fok, W. (2009). Evaluating learning experiences in virtual laboratory training through student perceptions: a case study in Electrical and Electronic Engineering at the University of Hong Kong. *Engineering Education, 4*(2), 70-75.

Cook, A. D. (2007). Web-based learning: pros, cons and controversies. *Clinical Medicine* 7(1). 37-42.

Geçer, A. (2013). Harmanlanmış öğrenme ortamlarında öğretim elemanı-öğrenci iletişimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13*(1), 349-367

Fozdar, B. I., and Kumar, P. S. (2014). The Role Open and Distance Learning in Vocational Education and Training in India. http://wikieducator.org/images/f/ff/PID_89.pdf (Erişim tarihi: 26 Ekim 2014).

Jones, N. B., Laffey, J. (2002). How to Facilitate E-Collaboration and E- Learning in Organization ",The ASTD E - Learning Handbook :Best Practices, Strategies and Case Studies for an emerging field, Mc Graw Hill Companies, 25.

Koçyiğit, G. ve Onat, N. (2014). Mesleki ve Teknik Eğitimde Uzaktan Eğitim ve Sanal Laboratuarların Geleceği. http://www.3eelectrotech.com.tr/arsiv/yazi/mesleki-ve-teknik-editimde-uzaktan-editim-ve-sanal-laboratuarlaryngelecedi#sthash.lTJtVIxT.dpuf

Taşpınar, M. (2014). Türk Eğitim Sisteminde Kademeler arası Geçiş Açısından Mesleki – Teknik Eğitimin Yeri. *Cumhuriyet'in Kuruluşundan Günümüze Eğitimde Kademeler arası Geçiş ve Yeni Modeller Uluslararası Kongresi.*

International Congress of Passing Among Levels and New Models in Education from the Establishment of the Republic to the Present Day 16-18 Ocak 2014, Antalya: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi Başkanlığı / *Atatürk Supreme Council for Cultur Language and History, Atatürk Research Center,* Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi */ Gazi University Gazi Faculty of Education.*

Yiğit, G. BingöL, O., Armağan, H. Çolak, R. Aruğaslan E., Yakut, G., ve Çivril, H. (2010). Öğrenci ve Öğretim Elemanının Uzaktan Eğitime Bakış Açısı. *Akademik Bilişim'10 - XII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri,* Muğla Üniversitesi. Muğla: 10 - 12 Şubat 2010.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Kasım 2014 Cilt: 3 Sayı: 4 Makale No: 02 ISSN: 2146-9199

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN BELİRLİ GÜN VE HAFTALARA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ: NİTEL BİR ARAŞTIRMA

Öğr. Gör. Dr. Başak Karakoç Öztürk
Çukurova Üniversitesi
Adana
bkarakoc@cu.edu.tr

Özet

Bu araştırmanın amacı, Türkçe öğretmenlerinin ortaokullarda kutlanan veya anılan belirli gün ve haftalara yönelik olarak yapılan çalışmalara ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu amaçla yapılan araştırma nitel bir çalışma olarak desenlenmiştir. Adana ili Çukurova, Yüreğir ve Seyhan ilçelerinde bulunan üç farklı okulda görev yapan 15 Türkçe öğretmeniyle görüşmeler yapılmış, öğretmenlerin seçiminde tipik durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Veriler içerik analizi yapılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenler okullarında belirli gün ve haftalara yönelik programların düzenlendiğini, bu programların öğrencileri sosyalleştirdiğini, günün anlam ve öneminin kavranmasına yardımcı olduğunu ve öğrencilere sorumluluk alma duygusu yaşattığını belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler ilgi çekici olması için programları genellikle günlük yaşamla ilişki kurarak planladıklarını, bazı öğretmenler ise programlarda farklı duyulara hitap eden etkinliklere yer verdiklerini ifade etmiştir. Ayrıca öğretmenlerin belirli gün ve haftalara Türkçe dersinde çeşitli şekillerde yer verdikleri, en fazla etkinlik düzenledikleri belirli gün ve haftaların Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı, İstiklâl Marşının Kabulü ile Cumhuriyet Bayramı olduğu, bir öğretmenin mevcut bulunan belirli gün ve haftalara Yaratıcılık Haftası eklemek istediği, bazı öğretmenlerin ise mevcut bulunan belirli gün ve haftalardan Dünya Felsefe Gününün ve Girişimcilik haftasının çıkarılması gerektiğini düşündükleri saptanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Türkçe dersi, ortaokul, belirli gün ve haftalar, öğretmen görüşleri.

OPINIONS OF TEACHERS OF TURKISH ABOUT IMPORTANT DAYS AND WEEKS: A QUALITATIVE RESEARCH

Abstract

This study aims at revealing opinions of teachers of Turkish about the activities performed in important days and weeks celebrated or commemorated at junior high schools. The study was designed as a qualitative research. Typical case sampling was used, and 15 teachers of Turkish at three different schools in Cukurova, Yuregir and Seyhan districts of Adana were interviewed. The collected data were analyzed via content analysis. According to the results of the study, teachers reported that activities are organized for important days and weeks at their schools, and those activities socialize their students, help them to understand the meaning and importance of the day, and make them to experience the sense of taking responsibility. Some teachers stated they usually plan activities in relation to daily life to make them more attractive, and some others claimed they include activities addressing different senses. It is found out that the teachers integrate important days and weeks in Turkish classes in various ways, and the mostly celebrated days and weeks are National Sovereignty and Children's Day, Adoption of Turkish National Anthem, and Republic Day. It is also found out that one teacher recommends creativity week as an addition, and some teachers suggest suspension of World Philosophy Day and Global Entrepreneurship Week among the important days and weeks celebrated at schools.

Key Words: Turkish lesson, junior high school, important days and weeks, teachers' opinions.

GİRİŞ

Bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci olarak tanımlanan eğitim, çağımızda yalnızca bilgi aktarmak ve davranış değişikliği olarak değil, yaşam boyu devam eden, bireye yaratıcı ve üretici yeteneklerini geliştirme olanağı sağlayan bir süreç olarak algılanmaktadır. Bu bakış açısı eğitim kurumu olan okulların işlevlerini de değiştirmiş, belli yaşlarda eğitime başlanan ve bitirilen, bilgiyi aktaran okullar yerine, bilgiye ulaşmaya ve bilgi üretmeye yardımcı olan, yaşam boyu öğrenmeyi öğreten okullara ihtiyaç duyulmaya başlanmıştır.

Okullarda, çocuğun toplumsallaşmasını sağlayan, onun zihinsel, duygusal ve toplumsal yönlerden gelişmesine yardım eden ve davranışlarını düzenleyen bütün öğrenim tecrübeleri eğitim programı kavramı içerisine girmektedir. Bu nedenle, eğitim programı çocuğun okul veya okul dışındaki bütün öğretim tecrübelerini içeren bir kavramdır (Varış, 1994, s.20). Çağdaş bir eğitim programında; öğrencilerin öğrenmesi gereken zorunlu dersler, seçimlik dersler, rehberlik, beslenme, sağlık hizmetleri ve çok yönlü gelişmelerine katkıda bulunan sosyal ve kültürel etkinliklerin bulunması öngörülmektedir (Gültekin, 2007).

Ülkemizde sosyal ve kültürel etkinlikler Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği çerçevesinde yürütülmekte olup söz konusu yönetmelik; resmî, özel ilköğretim ve orta öğretim kurumlarında, bilimsel, sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif alanlarda yapılacak etkinliklerle törenler ve diğer çalışmaların düzenlenip yürütülmesiyle ilgili esasları kapsamaktadır. Bu yönetmeliğin amacı; resmî, özel ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında ders programlarının yanında öğrencide güven ve sorumluluk duygusu geliştirmeye, yeni ilgi alanları oluşturmaya ve beceriler kazandırmaya yönelik bilimsel, sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif alanlarda öğrenci kulübü ile toplum hizmeti çalışmalarının usul ve esaslarını düzenlemektir. Yönetmeliğe göre sosyal etkinlikler; kulüpler ve çalışma esasları, toplum hizmeti ve çalışma esasları, törenlerle ilgili esaslar, bayramlar, belirli gün ve haftalar gibi etkinlikleri içermektedir.

Belirli gün ve haftalar, Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliğinde, okul veya kurumlarda kutlanabilecek ya da anılabilecek gün ve haftalar olarak tanımlanmıştır (MEB, 2005). Belirli gün ve haftalar yoluyla öğrencilerin evrensel, ulusal ve toplumsal açıdan önemli konular hakkında bilgilendirilmesi, ilgi ve dikkatlerinin bu konulara çekilmesi mümkün olabilmekte, böylece daha bilinçli bir yurttaş ve duyarlı bir insan olmalarına katkı sağlamak amaçlanmaktadır. Belirli günler ve haftalar gibi özel günlerin kutlanması ve anılması hem ders içi hem de ders dışı faaliyetlere girmektedir. Türkçe dersi içinde yapılabildiği gibi, ders dışında da çeşitli etkinliklerle kutlama ve anma programları yapılmaktadır (Duruhan ve Bedir, 2005). Ders dışı etkinliklerle ilgili yapılan araştırmalar genellikle bu tür etkinliklerin, ders başarısına, okul kültürünün algılanmasına, liderlik yeteneklerinin ortaya çıkarılmasına ve geliştirilmesine, benlik gelişimine, sosyal ve ahlak gelişimine, boş zamanları verimli değerlendirmeye, demokratik bir tutum kazanmaya vb. olumlu etkilerinin olduğunu göstermektedir (Köse, 2003; s.205-206).

Ders dışı etkinlikler, öğrenciler açısından gelişimsel sonuçları nedeniyle gittikçe artan bir ilgi görmektedir. Bunun en önemli nedeni ders dışı etkinliklerin hem okul başarısını hem de okuldan kopuşu ve ayrılmayı engelleyen rollerinin bulunmasıdır (Cooper, Denner & Lopez, 1999; Dryfoss, 1999; Eccles & Gootman, 2002; Gambone & Arbreton, 1997; Halpern, 1999; Larson, 1994; Lerner & Galambos, 1998; Pittman, Ferber & Irby, 1999; Scales, 1999; Quinn, 1999 Akt. Eccles & Templeton, 2002). Ayrıca normal okul saatleri ve okul binası dışındaki eğitim ihtiyacı nedeniyle de ders dışı etkinliklere olan ilgi büyümektedir (Eccles & Templeton, 2002). Gelişim üzerinde çalışan bilim adamları da ders dışı etkinliklere katılım için fırsatların arttırılmasını önermektedir (Eccles & Gootman, Akt. Fredricks & Eccles, 2005). Çoğu Avrupa ülkesinde öğrencilerin bir öğretim kademesinde aldıkları ders dışı etkinlikle ilgili sertifika, bir üst öğrenime geçerken dikkate alınan önemli bir ölçüt olmaktadır (Gholson, 1985).

Okullarımızın görevleri arasında önemli bir yer tutan ders dışı etkinlikler, öğretmenin bireysel teşebbüsleri ile renklenen, öğrencide ilgi ve istek uyandıran ve en önemlisi öğrenciye sorumluk almasını, verilen görevi yerine getirmesini ve başarının haklı sevincini yaşamasını sağlayan etkinliklerdir. Bilginin aktarıcısı olan öğretmen, öğretme etkinliklerinin düzenleyicisi olan öğretmene; sınıfta tek karar veren kişi durumundaki öğretmen,

öğrencilerle birlikte karar veren kişi durumundaki öğretmene; kontrol edici öğretmen, düzenleyici, öğrencinin ihtiyaçlarıyla ilgilenen (Can, 1997) öğretmene dönüştüğünde bu tür etkinliklerde başarıyı yakalamada önemli artılara sahip olacaktır. Öğretmenlerin rehberliğinde öğrencilerin bilgi edinmeleri, edindikleri bilgileri kullanmaları açısından önemli fırsatlar yaratan belirli gün ve haftaları kutlama etkinlikleri de süreklilik arz eden, farklı bilgi, beceri ve davranışlar gerektiren eğitim etkinlikleridir (Göçer, 2004). Bu bakımdan öğrencilerin yeteneklerini ortaya çıkarmaları, çeşitlendirmeleri ve geliştirmeleri için önemli bir uygulama alanıdır.

Bazı ülkelerde öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmek için okullarda çeşitli programlar hazırlanmakta, belirli gün ve haftalar çeşitli adlarla kutlanmaktadır. Örneğin Amerika Birleşik Devletleri'nde Pi Günü, Amerikan Eğitim Haftası, Ulusal Aile Katılımı Günü, Okul Gönüllüleri Haftası, Bayrak Günü, Amerikan Bağımsızlık Günü, Anayasa Günü, Yangınları Önleme Haftası; İngiltere'de ise Dünya Sağlık Günü, Tasarım ve Teknoloji Haftası, Dünya Çevre Günü, Dünya Barış Günü, Dünya Öğretmenler Günü, Çocuk Güvenliği Haftası, Dünya Hayvanlar Günü belirli gün ve haftalar olarak kutlanmaktadır (Woodlands Junior School, 2006; Holiday Insight, 2006; NEA, 2006; Project Appleseed, 2006; Akt. Gültekin, 2007).

Ülkemizdeki eğitim kurumlarında, belirli gün ve haftalara yönelik olarak yapılan çalışmalar yoluyla okul ve çevre arasında ilişki kurulması, öğrencilerin toplumun kültürünü tanıması, duyarlı vatandaşlar olmaları gibi önemli kazanımlar elde edilmeye çalışılmaktadır. Aynı zamanda, belirli gün ve haftalar vasıtasıyla toplum için olduğu kadar insanlık için de önemli ve yararlı konulara dikkat çekerek öğrencilerin bilgi sahibi olmaları amaçlanmaktadır (Paykoç, 1987; Sözer, 1998). Oysa eğitim-öğretimin önemli aktörleri olan yöneticiler, öğretmenler ve öğrencilerin okullardaki belirli gün ve haftalara yönelik çalışmalara yeterince ilgi göstermedikleri ve bu çalışmaları yararlı bulmadıkları çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur. Örneğin Köse (2007) tarafından yapılan araştırmada ders dışı etkinliklere katılmayan öğrenciler, bu etkinliklere katılmama nedenlerini yüksek oranda ailelerinin istememesi olarak göstermişlerdir. Gültekin (2007) tarafından yapılan araştırma sonucunda ise öğretmenlere göre, ilköğretimde kutlanan belirli gün ve haftaların istenilen biçimde gerçekleştirilememesinin ve istenilen yararın elde edilememesinin nedenlerinden biri öğrencilerin ilgisizliği ve belirli gün ve haftaların yararlı olduğuna inanılmamasıdır. Şiringel (2006) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin, belirli gün ve haftaların Türkçe dersi içinde sağlıklı yürütülemediğini, öğrencilerin dersi yaşayarak öğrenmesine yardımcı olmadığını düşündükleri bulgulanmıştır. Duruhan ve Bedir (2005) ise yaptıkları araştırmada belirli gün ve haftaların öğrenciye davranış kazandırma bakımından etkililik düzeyinin devlet okullarında ve özel okullarda yüksek olmadığını tespit etmiştir. Oysa belirli gün ve haftalara yönelik çalışmalara gereken önem verilirse ve bu çalışmalar etkili bir şekilde yürütülürse öğrencilerin hem akademik gelişimlerine katkı sağlayan hem de onları toplumsal, kültürel, insani değerlerle donanmış olarak yetiştiren yani bir bütün olarak gelişimlerine yardımcı olan bir alan oluşacaktır. Ayrıca çocukların yaklaşık olarak on iki yaşından sonra yetişkin kişiliği biçimlenmeye başlamakta, ortaokul tamamlandığında ise kişiliğin baskın özellikleri gelişmektedir. Bu nedenle, demokratik toplum özelliklerini koruyan ve kültüre katkıda bulunmayı amaçlayan bireyler yetiştirebilmek için bu dönemden yararlanarak çocukların çeşitli tutumları, kişilik özelliklerini, değer sistemlerini ve davranış kalıplarını kazanmaları gerekmektedir (Şiringel, 2006, s. 8). Dolayısıyla belirli gün ve haftalara yönelik kutlama veya anma programlarına anlamına uygun olarak, etkili bir şekilde yer verilmesi bu amaçlara hizmet edeceği için önemlidir.

Yukarıdaki araştırma sonuçlarından yola çıkarak belirli gün ve haftalara yönelik olarak yapılan çalışmaların tam olarak amacına ulaşmadığı ve yararlı bulunmadığı söylenebilir. Bu bağlamda belirli gün ve haftalara yönelik programların planlaması ve yürütülmesi açısından önemli bir role sahip olan öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinin nitel bir araştırma yoluyla ayrıntılı olarak belirlenmesi söz konusu programları planlama, sunma ve Türkçe dersiyle ilişkilendirme bakımından farklı ve özgün fikirler ortaya koyarak daha etkili bir eğitim öğretim süreci yaşanmasına katkı sağlayabilir. Bununla birlikte öğretmenlerin belirli gün ve haftaların yararı ve gerekliliğine ilişkin düşünceleri ile nasıl daha yararlı olabileceğine ve eğitim- öğretim süreci içinde daha etkili bir şekilde kullanılabileceğine dair önerileri de daha etkili uygulamalar yapılması yolunda ışık tutabilir.

Bu önem ve gerekçelerden yola çıkarak yapılan araştırmanın genel amacı, Türkçe öğretmenlerinin ortaokulda kutlanan veya anılan belirli gün ve haftalara yönelik olarak yapılan çalışmalara ilişkin görüşlerini değerlendirmektir. Bu genel amaç doğrultusunda gerçekleştirilen araştırmanın alt amaçları şunlardır:

1. Belirli gün ve haftalara yönelik olarak yapılan çalışmaların planlama sürecine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
2. Belirli gün ve haftalara yönelik olarak yapılan çalışmaları sunma sürecine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
3. Belirli gün ve haftaların Türkçe dersiyle ilişkilendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
4. Belirli gün ve haftalara yönelik çalışmaların yararı ve gerekliliğine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
5. Öğretmenlerin belirli gün ve haftalara yönelik çalışmaların daha etkili ve yararlı olmasına ilişkin önerileri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve verilerin analizine yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, Türkçe öğretmenlerinin ortaokulda kutlanan veya anılan belirli gün ve haftalara yönelik olarak yapılan çalışmalara ilişkin görüşlerini değerlendirmek amacıyla yapılan nitel bir çalışmadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2013-2014 eğitim-öğretim yılı güz döneminde, Adana ili merkez ilçelerindeki (Çukurova, Seyhan ve Yüreğir) beş ortaokulda görev yapan 15 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Söz konusu öğretmenler amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örneklemesi ile belirlenmiştir. Böylece ortalama düzeydeki okullarda görev yapan Türkçe öğretmenlerinin belirli gün ve haftalara yönelik olarak yapılan uygulamalardan yola çıkarak görüşleri hakkında fikir edinmenin mümkün olabileceği düşünülmüştür. Öğretmenlerin araştırmaya katılmasında gönüllülük esas alınmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin kişisel bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1: Araştırmaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Kişisel Bilgiler

		N
Cinsiyet	Kadın	9
	Erkek	6
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	1
	6-10 yıl	2
	11-15 yıl	4
	16- 20 yıl	4
	21 yıl ve üzeri	4
Eğitim Durumu	Eğitim Fakültesi	9
	Fen Edebiyat Fakültesi	6
TOPLAM		15

Tablo 1'de görüldüğü gibi görüşme yapılan 15 öğretmenden 9'u kadın, 6'sı erkektir. Bu öğretmenler içinden bir ile beş yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmen sayısı 1, altı ile on yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmen sayısı 2, on bir ile on beş yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmen sayısı 4, on altı ile yirmi yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmen sayısı yirmi 4, yirmi bir yıl ve üzerinde mesleki kıdeme sahip öğretmen sayısı 4'tür. Bununla birlikte eğitim fakültesi mezunu öğretmen sayısı 9 iken, fen-edebiyat fakültesinden mezun öğretmen sayısı 6'dır.

Verilerin Toplanması

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun geliştirilmesi sürecinde ilk olarak açık uçlu sorulardan oluşan taslak bir form oluşturulmuş, formun dil geçerliğini sağlamak amacıyla uzman görüşlerine başvurulmuştur. İki Türkçe eğitimi, bir ölçme ve değerlendirme, üç eğitim programları ve öğretim alan uzmanı ile beş Türkçe öğretmeninin değerlendirmeleri sonrasında alınan geri bildirimlerden yola çıkarak taslak formdaki bazı sorularda düzeltmeler yapılmış, böylece forma son şekli

verilmiştir. Görüşme formu pilot uygulama olarak 5 Türkçe öğretmenine uygulanmış, uygulama sonucunda, formdaki soruların öğretmenler tarafından anlaşıldığı, bir görüşmenin yaklaşık 25-30 dakika sürdüğü belirlenmiştir.

Söz konusu görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm öğretmenlerin kişisel bilgilerini öğrenmeye yöneliktir. İkinci bölümde ise öğretmenlerin belirli gün ve haftalara yönelik olarak yapılan çalışmalara ilişkin görüşlerini öğrenmek için 13 soru yer almaktadır. Görüşmeler, öğretmenlere uygun zamanlarda, okuldaki uygun bir mekânda, görüşme için uygun ortam sağlanarak yapılmış, yapılan görüşmeler ses kayıt cihazı kullanılarak kaydedilmiştir.

Verilerin Analizi

Görüşme yoluyla elde edilen veriler içerik analizi yapılarak analiz edilmiştir. Öncelikle veriler metin hâline getirilmiş, temalar belirlenmiş ve kodlar oluşturulmuştur. Kodlama yaparken ilgili alan yazın, araştırmanın genel amacı ve alt amaçları, görüşme soruları da göz önünde bulundurulmuştur. Veriler araştırmacı dışında bir alan uzmanı tarafından da incelenmiş, belirlenen kodlara yönelik uyuşum yüzdeleri Miles ve Huberman'ın (1994, s.64) önerdiği güvenirlik formülü kullanılarak hesaplanmış ve uyuşumun %90 olduğu saptanmıştır. Verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular betimlenmiş, güvenirliği arttırmak için öğretmen görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir. Alıntıları sunarken öğretmenler "Ö" harfi ve numara verilerek kodlanmıştır (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4…).

BULGULAR

Türkçe öğretmenlerinin okullarında belirli gün ve haftalara yönelik kutlama veya anma programları düzenlenip düzenlenmemesine ilişkin görüşleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2: Belirli Gün ve Haftalara Yönelik Kutlama veya Anma Programları Düzenlenip Düzenlenmemesine İlişkin Öğretmen Görüşleri

	f
Düzenleniyor	15
Düzenlenmiyor	-

Tablo 2'de görüldüğü gibi görüşme yapılan öğretmenlerin tümü okullarında belirli gün ve haftalara yönelik kutlama ve anma programları düzenlendiğini belirtmiştir. Okullarında bu tür programların düzenlenmediğini ifade eden öğretmen bulunmamaktadır. Öğretmenlerden biri konuyla ilgili görüşünü şöyle dile getirmiştir: *"Okulumuzda mutlaka belirli gün ve haftalarla ilgili programlar düzenleniyor. Hem okul idaresi hem öğrenciler üzerlerine düşeni yapıyor. Öğrencileri de dahil ediyoruz programlara mutlaka."* Ö4.

Tablo 3: Belirli Gün ve Haftalara Yönelik Olarak Yapılan Etkinliklerin Planlanmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri

	f
Görevlendirilen öğretmenlerce planlanması	12
Görevli öğrencilerin yapmak istedikleri etkinliklerin yapılması	1
Okul idaresinin kabul ettiği etkinliklerin planlanması	2

Öğretmenlere belirli gün ve haftalara yönelik etkinliklerin nasıl planlandığı sorulduğunda Tablo 3'te görüldüğü üzere öğretmenlerin büyük çoğunluğu okul idaresi tarafından görevlendirilen öğretmenlerce planlandığını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte bir öğretmen bazen görevlendirilen öğrencilerin yapmak istedikleri etkinliklere de yer verildiğini söylemiş, iki öğretmen ise okul idaresinin kabul ettiği doğrultuda etkinliklerin planlandığını belirtmiştir. Bu konuda öğretmenlerden biri *"Genellikle okul idaresi tarafından görevlendirilen öğretmenler oluyor. Bu öğretmenler planlıyor etkinlikleri. Bazen de görevlendirilen öğrencilerin fikirleri alınıyor. Eğer ilginç, güzel fikirler varsa onların istediği etkinliklere de yer veriliyor."*Ö1 diyerek görüşlerini ifade etmiştir.

Tablo 4: Belirli Gün ve Haftalara Yönelik Olarak Hazırlanan Programların İlgi Çekici Olması İçin Neler Yapıldığına İlişkin Öğretmen Görüşleri

	f
Yaşamla ilişki kurulması	5
Farklı duyulara hitap edilmesi	5

Öğretmenlere belirli gün ve haftalara yönelik olarak hazırlanan programların ilgi çekici olması için neler yaptıkları sorulduğunda Tablo 4'te görüldüğü gibi 5 öğretmen programları genellikle günlük yaşamla ilişki kurarak planladığını, 5 öğretmen ise programlarda farklı duyulara hitap eden etkinliklere yer vermeye çalıştıklarını ifade etmiştir. Bunun dışında 5 öğretmen ise programların ilgi çekici olması için özel bir çaba harcamadığını belirtmiştir.

Tablo 5: Belirli Gün ve Haftalara Yönelik Olarak Sunulan Etkinlik Türlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

	f
Günün anlam ve önemini anlatan yazıların okunması	15
Şiir okunması	15
Öğrencilerce oyunların sahnelenmesi	6
Okul korosunun şarkılar söylemesi	4

Görüşme yapılan Türkçe öğretmenlerine belirli gün ve haftalara yönelik olarak daha çok ne tür etkinlikler yapıldığı sorulduğunda Tablo 5'te görüldüğü gibi öğretmenlerin tümü günün anlamını ve önemini anlatan yazıların ve şiirlerin okunduğunu belirtmiştir. Bunun yanı sıra 6 öğretmen öğrenciler tarafından çeşitli oyunların sahnelendiğini, 4 öğretmen ise okul korosunun şarkılar söylediğini ifade etmiştir. Bu konuda görüş belirten öğretmenlerden biri görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:
" Genellikle günün anlam ve önemi hakkında bilgi veriliyor. Bu tür yazılar okunuyor. Her programda mutlaka şiirler okuyor çocuklar. Bazen de konuya uygun tiyatro oyunları oynuyorlar." Ö2.

Tablo 6: Belirli Gün ve Haftalara Yönelik Olarak Hazırlanan Programların Sunumunda Teknoloji Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri

	f
Kullanıyorum	8
Yeterince kullanamıyorum	4
Hiç kullanmıyorum	3

Belirli gün ve haftalara yönelik olarak hazırlanan programların sunumunda teknolojik araç-gereç kullanıp kullanmadıkları sorulduğunda Tablo 6'da görüldüğü üzere 8 öğretmen kullandığını, 4 öğretmen ise yeterince kullanmadığını belirtmiştir. Sunumlarında teknolojiyi yeterince kullanmayan öğretmenler buna gerekçe olarak teknolojik araç-gereçleri kullanma konusunda bilgi yetersizliklerinin bulunduğunu, okullarının bu açıdan yeterli donanıma sahip olmadığını ifade etmişlerdir. Üç öğretmen ise bu programlara yeterince ilgi gösterilmediği için teknolojik araç-gereçleri hiç kullanmadığını söylemiştir.

Tablo 7: Belirli Gün ve Haftaların Türkçe Dersiyle İlişkilendirilmesine Yönelik Öğretmen Görüşleri

	f
Ders kitabındaki ilgili metinlerin okunması	13
Öğrencilere günün anlam ve önemine yönelik bilgi verilmesi	10
Günün anlam ve önemine uygun farklı metin türlerinden örnek okuma ve tartışma	5
Öğrencilere günün konusuna uygun şiir ve kompozisyon yazdırılması	5
Öğrenciler tarafından getirilen metinlerin sınıfta okunması	5
Öğrencilere kutlanan veya anılan günle ilgili slayt, video, kısa film izletilmesi	3
Öğrencilere o günle ilgili duygu ve düşüncelerinin anlattırılması	2

Görüşme yapılan Türkçe öğretmenlerine belirli gün ve haftalara Türkçe dersinde nasıl yer verdikleri sorulduğunda Tablo 7'de görüldüğü gibi öğretmenlerin büyük çoğunluğu ders kitabındaki ilgili metinlerin okunması ve öğrencilere günün anlam ve önemine yönelik bilgi verilmesi yoluyla belirli gün ve haftaların Türkçe dersiyle ilişkilendirildiğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte 5 öğretmen farklı metin türlerinden örnekler okuduklarını ve o konu hakkında tartıştıklarını, 5 öğretmen öğrencilere günün konusuna uygun şiir ve kompozisyon yazdırdıklarını, 5 öğretmen konuyla ilgili olarak öğrencilerin çeşitli metinler getirdiklerini ve bu metinleri sınıfta okuduklarını, 3 öğretmen öğrencilere kutlanan veya anılan günle ilgili slayt, video, kısa film izlettirdiklerini, 2 öğretmen de öğrencilere o günle ilgili duygu ve düşüncelerini anlattırdıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden biri belirli gün ve haftalara, derslerinde şu şekilde yer verdiğini dile getirmiştir:
"Dersi işlerken öğrencilere o güne veya haftaya özgü bilgi veriyorum mutlaka, günün önemi hakkında bazen ben bir metin getiriyorum, sınıfta okuyoruz, o konuyla ilgili konuşuyorum, konuşturuyorum, tartışıyoruz. Bazen öğrencilere kutlanan günün veya haftanın konusuyla ilgili kompozisyon veya şiir yazdırıyorum." Ö5.

Tablo 8: Türkçe Dersinde En Fazla Etkinlik Düzenlenen Belirli Gün ve Haftalara İlişkin Öğretmen Görüşleri

	f
23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı	15
İstiklâl Marşının Kabulü	14
29 Ekim Cumhuriyet Bayramı	13
Kütüphaneler Haftası	12
10 Kasım	10
Çanakkale Zaferi	8

Türkçe öğretmenlerine en fazla etkinlik düzenledikleri belirli gün ve haftaların hangileri olduğu sorulduğunda, Tablo 8'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin hepsi en çok 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramıyla ilgili etkinlikler düzenlediklerini belirtmişlerdir. Bunu İstiklâl Marşının Kabulü, 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı, Kütüphaneler Haftası, 10 Kasım ve Çanakkale Zaferi izlemektedir.

Tablo 9: Belirli Gün ve Haftalara Yönelik Olarak Yapılan Çalışmaların Yararına İlişkin Öğretmen Görüşleri

	f
Yararlı bulanlar	13
Günün anlam ve öneminin kavranmasını sağlaması	11
Öğrencileri sosyalleştirmesi	11
Öğrencilere sorumluluk alma duygusunu yaşatması	9
Sözlü anlatım becerilerini geliştirmesi	9
Yaşayarak öğrenmeyi sağlaması	6
Hayata dair önemli konuları öğrenmelerini sağlaması	5
Öğrencilerin duyarlılık kazanmalarını sağlaması	5
Araştırma yapma yeteneği kazandırması	5
Öğrencilerde milli bilinç oluşturması	4
Yararlı bulmayanlar	2
Kâğıt üzerinde kalması	1
Amaca uygun yapılmaması	1

Türkçe öğretmenlerine belirli gün ve haftalara yönelik olarak yapılan çalışmaların yararlı olup olmadığı sorulduğunda 13 Türkçe öğretmeni bu çalışmaları yararlı bulduğunu, 2 Türkçe öğretmeni ise çalışmaların yararlı olmadığını belirtmiştir. Bu tür programların yararlı olduğunu düşünen öğretmenlerin çoğu buna gerekçe olarak günün anlam ve öneminin kavranmasına yardımcı olduğunu, öğrencileri sosyalleştirdiğini, öğrencilere sorumluluk alma duygusu yaşattığını ve öğrencilerin sözlü anlatım becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir. Bunun dışında 6 öğretmen yaşayarak öğrenmeyi sağladığını, 5 öğretmen hayata dair önemli konuları öğrenmelerini sağladığını, 5 öğretmen öğrencilerin duyarlılık kazanmalarını sağladığını, 5 öğretmen araştırma yapma yeteneği kazandırdığını ve 4 öğretmen öğrencilerde milli bilinç oluşturduğunu ifade etmiştir. Bu yönde görüş belirten öğretmenlerden biri şunları söylemiştir:

"*Bence belirli gün ve haftalara yönelik çalışmalar, belirli gün ve haftalar üzerinde durmak yararlı oluyor. O günün önemini kavratıyor çocuklara. Bir de programlarda görev alan öğrenciler sorumluluk duygusunu yoğun olarak hissediyor. Bizim beklediğimiz bir şey de kendilerini sözlü olarak ifade edebilmeleri. Sözlü anlatım becerileri de gelişiyor bence."* Ö12.

Bu tür programların yararlı olmadığını düşünen öğretmenlerden biri hazırlanan programların sadece kâğıt üzerinde kaldığını, layıkıyla hazırlanmadığını dile getirmiş, bir öğretmen ise amaca uygun yapılmadığını belirtmiştir. Böyle düşünen öğretmenlerden biri görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:
"Bence pek yararlı olmuyor. Kimse dinlemiyor, ilgilenmiyor. Layıkıyla hazırlanmıyor çünkü. Yapılması gerektiği için yapılıyor, kâğıt üzerinde kalıyor." Ö8.

Tablo 10: Öğretmenlerin En Gerekli Buldukları Belirli Gün ve Haftalara İlişkin Görüşleri

	f
23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı	15
29 Ekim Cumhuriyet Bayramı	15
İstiklal Marşının Kabulü	14
Kütüphaneler Haftası	12
10 Kasım	10
Çanakkale Zaferi	8

Öğretmenlere ortaokul öğrencileri için en gerekli buldukları belirli gün ve haftaların hangileri olduğu sorulduğunda Tablo 10'da görüldüğü gibi öğretmenlerin hepsi 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı ile 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı olduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte 14 öğretmen İstiklal Marşının Kabulü, 12 öğretmen Kütüphaneler Haftası, 10 öğretmen 10 Kasım ve 8 öğretmen de Çanakkale Zaferi olduğunu belirtmiştir.

Tablo 11: Öğretmenlerin Mevcut Olanlara Eklemek İstedikleri Belirli Gün ve Haftalara İlişkin Görüşleri

	f
Yaratıcılık Haftası	1

Öğretmenlere mevcut olan ve üzerinde durulan belirli gün ve haftalara eklemek istedikleri belirli gün ve haftalar olup olmadığı sorulmuş, Tablo 11'de görüldüğü gibi 1 öğretmen yaratıcılığı kullanmanın önemine yönelik bir hafta olması gerektiğini, örneğin Yaratıcılık Haftasının olabileceğini belirtmiştir. Böyle düşünen öğretmen "*Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini kullanmaları ve önemini bilmeleri gerekiyor. Bunun için yaratıcılık haftası eklenebilir. Bunun üzerinde daha çok durulursa programlar yoluyla önemi vurgulanabilir ve uygun etkinlikler düzenlenerek öğrencilere yaratıcı fikirlerini ortaya koyma fırsatı verilebilir*" Ö5 diyerek görüşlerini dile getirmiştir.

Tablo 12: Öğretmenlerin Mevcut Belirli Gün ve Haftalardan Çıkarılması Gerektiğini Düşündükleri Belirli Gün ve Haftalara İlişkin Görüşleri

	f
Dünya Felsefe Günü	5
Girişimcilik Haftası	4

Öğretmenlere mevcut bulunan, hakkında program hazırlanan veya üzerinde durulan belirli gün ve haftalardan çıkarılması gerektiğini düşündükleri belirli gün ve haftaların olup olmadığı sorulduğunda Tablo 12'de görüldüğü gibi 5 öğretmen Dünya Felsefe Gününün, 4 öğretmen de Girişimcilik Haftasının çıkarılması gerektiğini belirtmiş, söz konusu günlerin öğrenci seviyesinin üzerinde olduğunu ve anlamının ortaokul öğrencileri tarafından tam olarak anlaşılmadığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden biri bu konudaki görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:
*"Bence Dünya Felsefe gününü çıkarmak lazım. Ortaokul seviyesindeki çocuklara bu günün öneminden bahsetmek zor oluyor. Etkinlik düzenlemek ve dersle ilişkilendirmek açısından da öğrenci seviyesinin üzerinde."*Ö3.

Tablo 13: Öğretmenlerin Belirli Günler ve Haftalarla İlgili Çalışmaların Eğitim- Öğretim Süreci İçinde Daha Etkili Bir Şekilde Kullanılabilmesine ve Daha Yararlı Olmasına Yönelik Önerileri

	f
Uygulamalı çalışmalara yer verilmesi	10
Programların farklı ortamlarda sunulması	9
Farklı bir zaman ayrılması	9
Farklı bir hazırlık ortamının olması	7
Öğrenci merkezli olması	6
Öğretmenlere bu amaca yönelik kurs veya seminerler düzenlenmesi	5

Öğretmenlere belirli günler ve haftalarla ilgili programların daha yararlı olması ve eğitim- öğretim süreci içinde daha etkili bir şekilde kullanılabilmesine yönelik önerileri sorulduğunda öğretmenlerin çoğu kâğıt üzerinde kalan çalışmalar değil de uygulamaya dayanan çalışmalara yer verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bunun yanı sıra 9 öğretmen hazırlanan programların okul veya sınıftan farklı ortamlarda da sunulabileceğini ifade etmiş, 9 öğretmen ise daha etkili hazırlıkların yapılabilmesi için bu işe farklı bir zaman ayrılması gerektiğini dile getirmiştir. Ayrıca 7 öğretmen farklı bir çalışma ortamının olması gerektiğini, 6 öğretmen öğrenci merkezli etkinlikler düzenlenmesi gerektiğini, 5 öğretmen de belirli günler ve haftaların eğitim- öğretim süreci içinde daha etkili bir şekilde kullanılabilmesi için öğretmenlere bu amaca yönelik kurs veya seminerler düzenlenmesinin yararlı olacağını belirtmiştir. Görüşleri alınan öğretmenlerden biri bu konuda şunları söylemiştir:
"*Programların sadece okullarda veya sınıf içinde değil günün anlam ve önemine uygun olarak başka ortamlarda da sunulması yararlı olabilir. Bir de okullarda programları etkili hazırlamak için uygun mekân, uygun ortam olmalı. Yoksa tam olarak hazırlık yapılamıyor. Yeterince zaman da ayrılmıyor. Bence önemli günlerle ilgili mutlaka zaman ayırarak, emek vererek hazırlık yapmak lazım. Bir de öğrencileri işin içine dahil etmek lazım. Onlara daha çok görev vermeliyiz ki işi sahiplensinler, daha çok bilinçlensinler.*"Ö7

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Türkçe öğretmenlerinin ortaokulda kutlanan veya anılan belirli gün ve haftalara yönelik olarak yapılan çalışmalara ilişkin görüşlerini değerlendirmek bu araştırmanın genel amacıdır. Bu amaçla yapılan araştırmanın bulguları incelendiğinde, öncelikle görüşme yapılan öğretmenlerin tümünün okullarında belirli gün ve haftalara yönelik kutlama ve anma programları düzenlendiği saptanmıştır. Öğretmenlere belirli gün ve haftalara yönelik etkinliklerin nasıl planlandığı sorulduğunda ise öğretmenlerin büyük çoğunluğu okul idaresi tarafından görevlendirilen öğretmenlerce planlandığını ifade etmişlerdir. Schorlin ve Wingo, ders dışı çalışmaların okulun idaresi ve kontrolü altında bulundurulması gerektiğini belirtmektedirler (Akt. Hesapçoğlu, 1998, s. 356). Okul idaresine bu konuda gerekli düzenlemeyi yapma yetkisinin verilmiş olmasının nedeni, yöneticilerin bu konuyu benimsemeleri oranında, düzenlenen etkinliklerdeki başarı oranının da o kadar yüksek olacağıdır (Binbaşıoğlu, 2000). Okul idaresinin belirli gün ve haftaların dağılımını yapmasının nedeni, belirli gün ve haftaların amacına uygun olarak planlı bir şekilde düzenlenmesini sağlamak, öğretmenler arasındaki dayanışmanın daha rahat sağlanması ve görev dağılımında adil davranıldığının hissettirilmesi olabilir (Şiringel, 2006).

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan biri de görüşme yapılan bazı öğretmenlerin belirli gün ve haftalara yönelik olarak hazırlanan programların ilgi çekici olması için özel bir çaba harcamamalarıdır. Buna dikkat ettiğini söyleyen öğretmenler ise programları genellikle günlük yaşamla ilişki kurarak planladıklarını ve programlarda farklı duyulara hitap eden etkinliklere yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Belirli gün ve haftalara yönelik etkinlikler, Türkçe derslerinde hedeflenen amaçlar doğrultusunda bilgilendirmeye imkân tanıdığı gibi öğrenilen bilgilerin günlük hayatta kullanılmasına da önemli katkıları olan çalışmalardır (Göçer, 2004). Bu bağlamda etkinliklerin günlük yaşamla ilişkisinin kurulması, öğrenilen bilgilerin günlük hayatta kullanılmasının yolunu açacağı için öğrenciler açısından daha ilgi çekici hâle gelebilir. Aynı şekilde bir öğretme etkinliği birden çok duyu organına hitap ederse öğrenme daha iyi ve kalıcı izli olmaktadır. Demirel'e (1998, s.79) göre de; eğitimde görsel ve işitsel araçlar kullanmak öğrenmenin kalıcılığını sağlama açısından çok önemli görülmektedir.

Türkçe öğretmenlerine belirli gün ve haftalara yönelik ne tür etkinlikler yaptıkları sorulduğunda öğretmenlerin en çok günün anlamını ve önemini anlatan yazılara ve şiirlere yer verdikleri bulgulanmıştır. Bunların yanı sıra bazı öğretmenler öğrenciler tarafından çeşitli oyunların sahnelendiğini ve okul korosunun şarkılar söylediğini ifade etmiştir. Bu bulgular tüm okullarda belirli gün ve haftalara yönelik programlar düzenlenmesine rağmen, genellenememekle birlikte bu çalışma grubu açısından, yıllardır aynı türde etkinliklerin programlarda yer aldığını, bunların dışında farklı etkinliklere yer verilmediğini göstermesi açısından dikkat çekicidir. Bir diğer bulgu olarak öğretmenlerin çoğu hazırladıkları programların sunumunda teknolojik araç-gereç kullandığını belirtmiş, kullanmayan öğretmenler ise buna gerekçe olarak teknolojik araç-gereçleri kullanma konusunda bilgi yetersizliklerinin bulunmasını, okullarının bu açıdan yeterli donanıma sahip olmamasını göstermişlerdir. Şiringel (2006) tarafından yapılan araştırmada da bu sonuca benzer nitelikte, öğretmenlerin büyük bir kısmı okullarının fiziki olanaklarının belirli gün ve haftalara yönelik faaliyetlerin yürütülmesi için yeterli olmadığını ifade etmiştir.
Türkçe öğretmenlerine belirli gün ve haftaları Türkçe dersiyle nasıl ilişkilendirdikleri sorulduğunda öğretmenlerin büyük çoğunluğu ders kitabındaki ilgili metinlerin okunması, öğrencilere günün anlam ve önemine yönelik bilgi verilmesi yoluyla belirli gün ve haftaların işlendiğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte farklı metin türlerinden konuyla ilgili örnekler okuduklarını ve o konu hakkında tartıştıklarını, öğrencilere günün konusuna uygun şiir ve kompozisyon yazdırdıklarını, konuyla ilgili olarak öğrencilerin çeşitli metinler getirdiklerini ve bu metinleri sınıfta okuduklarını, öğrencilere kutlanan veya anılan günle ilgili slayt, video, kısa film izlettirdiklerini ve o günle ilgili duygu ve düşüncelerini anlattırdıklarını dile getiren öğretmenler de bulunmaktadır. Şiringel (2006) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmenlere okullarda Türkçe derslerinin işlenişi sırasında belirli gün ve haftalardan yararlanıp yararlanmadıkları sorulduğunda öğretmenlerin sadece %21'i yararlandığını söylemiştir. Oysaki Türkçe dersi belirli gün ve haftalarla bağlantı kurmaya, bunları içerikle ilişkilendirmeye en müsait derslerdendir. Dil öğretiminin en önemli ve temel aracı metinlerdir. Metinler öğrencilerin dil, zihinsel ve sosyal becerilerini geliştirmede önemli bir yere sahiptir (Güneş, 2013, s.2). Bu bağlamda Türkçe dersinde, konuya uygun metinlerin kullanılması, belirli gün ve haftaların dersle ilişkilendirilmesini sağlayan temel yol olacaktır. Dolayısıyla araştırmada görüşme yapılan öğretmenlerin ders kitabındaki ilgili metinlere yer vermeleri, farklı metin türlerinden konuyla ilgili örnekler okumaları, öğrencilerin çeşitli metinler getirmeleri ve sınıfta okumaları yoluyla yaptırdıkları etkinlikler Türkçe dersinde belirli gün ve haftaların etkili bir şekilde işlenmesine hizmet edecektir. Ayrıca Türkçe dersinde öğrencilere günün konusuna uygun şiir ve kompozisyon yazdırılması, öğrencilerin konuyla ilgili olarak getirdikleri metinleri sınıfta okumaları, o konu hakkında tartışmaları, öğrencilere kutlanan veya anılan günle ilgili slayt, video, kısa film izlettirilmesi ve o günle ilgili duygu ve düşüncelerinin anlattırılması yoluyla belirli gün ve haftalara yer verilmesi; okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesini sağlayarak dersin en temel amacına yani dil becerilerinin geliştirilmesi amacına ulaşılmasına da yardımcı olacaktır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan biri de Türkçe öğretmenlerinin en fazla etkinlik düzenledikleri belirli gün ve haftalara yöneliktir. Bu bağlamda öğretmenler en çok 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı, İstiklâl Marşının Kabulü, 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı, Kütüphaneler Haftası, 10 Kasım ve Çanakkale Zaferine yönelik etkinlik düzenlediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlere ortaokul öğrencileri için en gerekli buldukları belirli gün ve haftaların hangileri olduğu sorulduğunda ise öğretmenlerin hepsi 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı ile 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı olduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte bazı öğretmenler İstiklâl Marşının Kabulü, Kütüphaneler Haftası, 10 Kasım ve Çanakkale Zaferini de gerekli bulmuşlardır. Bu bulgulardan yola çıkarak öğretmenlerin en fazla etkinlik düzenledikleri belirli gün ve haftalarla en gerekli buldukları belirli gün ve haftaların örtüştüğü söylenebilir. Şiringel (2006) tarafından yapılan araştırma sonucunda da benzer şekilde öğretmenlerin en çok 29 Ekim Cumhuriyet Bayramını ve 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramını daha etkin şekilde işledikleri görülmüştür. Gültekin (2007) tarafından yapılan araştırma sonucunda ise öğretmenlere göre ilköğretimde kutlanan belirli gün ve haftalar içinde en gerekli olan hafta Atatürk Haftasıdır. Öğretmenlerin Atatürk Haftasından sonra kutlanmasını çok gerekli gördükleri belirli gün ve haftalar; Çanakkale Şehitlerini Anma Günü, İlköğretim Haftası, Afet Eğitimi Hazırlık Günü, İstiklâl Marşının Kabulü ve Mehmet Akif Ersoy'u Anma Günü'dür. Ünalan'a (2001, s. 265) göre Türkçe dersi, öğrencilerin ulusal kültürün değerli eserleri ile karşılaşmalarını sağlayarak ulusal bilinçlerini ve ulusal coşkularını geliştirmektedir. Dolayısıyla öğretmenler Türkçe dersinin bu misyonunu dikkate aldıkları ve bu günlerin Türkçe dersinin genel amaçlarına uygunluğunu göz önünde bulundurdukları için söz konusu belirli gün ve haftaları belirtmiş olabilirler.

Araştırmada öğretmenlere mevcut belirli gün ve haftalara eklemek istedikleri ve mevcut olanlar içinde gereksiz buldukları belirli gün ve haftaların olup olmadığı sorulmuş, buna yönelik olarak da bazı bulgular saptanmıştır. Öğretmenlere mevcut belirli gün ve haftalara eklemek istedikleri belirli gün ve haftalar olup olmadığı sorulduğunda, bir öğretmen Yaratıcılık Haftasının eklenebileceğini ifade etmiştir. Türkçe Dersi Öğretim Programında öğrencilere kazandırılması amaçlanan temel becerilerden biri yaratıcı düşünmedir. Yaratıcılığın doğuştan var olduğu, sonradan yaratıcı olunamayacağı şeklindeki görüşler artık terk edilmektedir. Yaratıcılık zeka, yetenek, çevre vb. yoluyla doğru orantılı olarak artabilir. Çağdaş ülkelerde eğitime getirilen eleştirilerden biri yapılan uygulamalarla yaratıcılığın gelişiminin engellenmesidir. Oysa yaratıcılık bir süreç olarak eğitimle geliştirilebilir bir özelliktedir (Doğan, 2010). Bu bağlamda belirli gün ve haftalara Yaratıcılık Haftasını eklemek isteyen öğretmen, böyle bir haftanın bu becerinin geliştirilmesine katkı sağlayacağını düşünmüş olabilir. Nitekim söz konusu öğretmen bu konuda "*Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini kullanmaları ve önemini bilmeleri gerekiyor. Bunun için yaratıcılık haftası eklenebilir. Bunun üzerinde daha çok durulursa programlar yoluyla önemi vurgulanabilir ve uygun etkinlikler düzenlenerek öğrencilere yaratıcı fikirlerini ortaya koyma fırsatı verilebilir*" diyerek görüşünü ifade etmiştir.

Öğretmenlere hakkında program hazırlanan veya üzerinde durulan belirli gün ve haftalardan çıkarılması gerektiğini düşündükleri belirli gün ve haftaların olup olmadığı sorulduğunda ise bazı öğretmenler Dünya Felsefe Gününün ve Girişimcilik Haftasının çıkarılması gerektiğini belirtmiş, buna gerekçe olarak bu gün ve haftanın etkinlik düzenlemek ve dersle ilişkilendirmek açısından öğrenci seviyesinin üzerinde olmasını, anlamının ortaokul öğrencileri tarafından tam olarak anlaşılmamasını göstermişlerdir. Gültekin (2007) tarafından yapılan araştırmada da bu sonucu destekler nitelikte, Girişimcilik Haftasının öğretmenler tarafından gereksiz bulunan haftalardan biri olduğu saptanmıştır. Ancak bazı önemli kavramların çocuklarda küçük yaşlarda oluştuğu, bazı önemli davranışların küçük yaşlarda kazanıldığı varsayıldığında, felsefe gibi önemli bir bilim alanının ve girişimciliğe yönelik davranışların öğrenci seviyesinin üzerinde olması nedeniyle mevcut belirli gün ve haftalardan çıkarılması doğru bir yaklaşım olmayabilir. Aksine bu kavramlardan yola çıkarak etkinlikler hazırlanması ve bu etkinliklerin sunulması söz konusu kavramlara yönelik farkındalığın oluşturulması, günlük hayatla ilişkilendirilmesi ve ilerleyen yıllar açısından bir alt yapının oluşturulması açısından yararlı olabilir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan biri de öğretmenlerin çoğunun belirli gün ve haftalara yönelik programlar hazırlanmasını ve bu programların sunulmasını yararlı bulmalarıdır. Böyle düşünen öğretmenlerin çoğu buna gerekçe olarak günün anlam ve öneminin kavranmasına yardımcı olduğunu, öğrencileri sosyalleştirdiğini, öğrencilere sorumluluk alma duygusu yaşattığını ve öğrencilerin sözlü anlatım becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir. Bunun dışında bazı öğretmenler ise yaşayarak öğrenmeyi sağladığını, öğrencilerin hayata dair önemli konuları öğrenmelerini ve duyarlılık kazanmalarını sağladığını, araştırma yapma becerisi kazandırdığını, öğrencilerde milli bilinç oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Göçer (2004) de öğretmenlerin belirttiği bu yararlar doğrultusunda, belirli gün ve haftaların öğrencilere sorumluluk alma ve yerine getirme alışkanlıklarını kazandırdığını, toplumsal görev ve sorumluluk bilincini geliştirdiğini, konuşma becerisini geliştirdiğini, araştırma yeteneği kazandırdığını, bilgiyi arayan, bulan, hayatında kullanan birey niteliğine kavuşturduğunu belirtmiştir.

Öğretmenlerin belirli gün ve haftalarla ilgili programların daha yararlı olması ve eğitim- öğretim süreci içinde daha etkili bir şekilde kullanılabilmesine yönelik önerileri araştırma sonucunda elde edilen bir diğer bulgudur. Bu bağlamda öğretmenlerin çoğu kâğıt üzerinde kalan çalışmalar değil de uygulamaya dayanan çalışmalara yer verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu görüş oldukça önemli ve dikkate alınması gereken bir görüştür. Çünkü belirli gün ve haftalar yoluyla öğrencilere verilen bilgilerin günlük hayatta bir karşılığının, bir uygulama alanının olması bu çalışmaların daha yararlı olarak algılanmasını sağlayabilir. Çünkü ilkokuldan başlayarak eğitim kurumlarının her aşamasında uygulamaya ağırlık verilmeli ve öğrencilerin ilgi, istek ve yetenekleri göz önünde bulundurulmalıdır. Öğretmenlerin çoğu belirli gün ve haftalarla ilgili programların daha yararlı olması ve eğitim-öğretim süreci içinde daha etkili bir şekilde kullanılabilmesi için programların okul veya sınıftan farklı ortamlarda da sunulabileceğini, daha etkili hazırlıkların yapılabilmesi için bu işe zaman ayrılması gerektiğini dile getirmişlerdir. Ayrıca bazı öğretmenler bu çalışmalar için ayrı bir zaman ayrılmasının yanı sıra okulda farklı bir çalışma ortamının da olması gerektiğini, öğrenci merkezli etkinlikler düzenlenmesi gerektiğini, öğretmenlere bu amaca yönelik kurs veya seminerler verilmesinin yararlı olacağını belirtmişlerdir. Şiringel (2006) tarafından yapılan araştırma sonucunda da benzer bulgulara rastlanmış, belirli gün ve haftalarda gerçekleştirilecek

etkinlikler için okulda belirli bir oda ya da sınıfın ayrılmış olmasının öğretmenlerin belirli gün ve haftalara olan ilgisini arttırıp arttırmayacağı sorulduğunda, öğretmenlerin %79'u arttıracağı şeklinde görüş belirtmiştir. Yani öğretmenlerin çoğu gerçekleştirilecek etkinlikler için okulda belirli bir oda ya da sınıfın ayrılmış olmasının öğretmenlerin belirli gün ve haftalara olan ilgisini arttıracağını ifade etmişlerdir. Ayrıca söz konusu araştırmada da öğretmenlerin, haftalık ders programı içinde belirli gün ve haftaların kutlanmasına yönelik ders saati dışında farklı bir zamanın bulunmasını önerdikleri, belirli gün ve haftalarla ile ilgili kurs ve seminerlere ihtiyaç duydukları saptanmıştır. Bu bağlamda araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan yola çıkarak şu önerilerde bulunulabilir:

- Belirli gün ve haftalara yönelik olarak daha nitelikli ve işlevsel programların hazırlanabilmesi için öğretmenlere ders saati dışında ayrı bir zaman olanağı sağlanabilir.
- Okullarda belirli gün ve haftalara yönelik hazırlıkların daha rahat yapılabilmesi için uygun mekânlar oluşturulabilir.
- Belirli gün ve haftalarla ilgili daha farklı ve ilgi çekici etkinliklerin hazırlaması, hazırlanan programların sunumunda teknolojik araç-gereçlere yer verilmesine yönelik olarak öğretmenleri bilgilendirmek amacıyla kurs veya seminerler düzenlenebilir.
- Öğretmen adaylarına lisans eğitimleri sırasında Türkçe dersinde belirli günler ve haftalardan nasıl yararlanabileceklerine, eğitim- öğretim süreci içinde daha etkili bir şekilde nasıl kullanabileceklerine yönelik bir ders verilebilir.

Not: Bu çalışma 06-08 Kasım 2014 tarihlerinde Antalya'da 22 Ülkenin katılımıyla düzenlenen "3rd World Conference on Educational and Instructional Studies- WCEIS-2014"de bildiri olarak sunulmak olarak seçilmiş olup, JRET Bilim Kurulu hakemleri tarafından bu sayıda yayınlanmasına karar verilmiştir.

KAYNAKÇA

Binbaşıoğlu C. (2000). *Okulda ders dışı etkinlikler*. İstanbul: Öğretmen Kitapları Dizisi MEB Yayınları.

Can, N. (1997). Eğitim öğretimde etkili öğretmen ve yöneticinin nitelikleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3, 1-17.

Demirel, Ö. (1998). *Genel öğretim yöntemleri*. Ankara: Kardeş Kitabevi.

Doğan, N. (2010). Yaratıcı düşünme ve yaratıcılık. Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler* içinde (s. 167-192).

Duruhan, K. ve Bedir, G. (2005). Devlet okullarında ve özel okullarda kutlanan ve anılan belirli gün ve haftaların etkililik düzeylerinin kıyası (Kayseri İli Örneği). *Milli Eğitim Dergisi,* 168, 246-255.

Eccles, J. & Templeton, J. (2002). Extracurricular and other after-school activities for youth. *Review of Research in Education*, 26, 113-180.

Fredricks, J. & Eccles, J. (2005). Developmental benefits of extracurricular involvement: do peer characteristics mediate the link between activities and youth outcomes? *Journal of Youth and Adolescence,* 34(6), 507–520.

Gholson, R. E. (1985). Student achievement and co-curricular activity participation. *NASSP Bulletin,* 69 (483), l7-20.

Göçer, A. (2004). Türkçe öğretimine bir uygulama sahası olarak belirli günler ve haftaların kutlama etkinlikleri. *Millî Eğitim Dergisi,* 32(162), 126-135.

Gültekin, M. (2007). İlköğretim öğretmenlerinin ilköğretimde kutlanan belirli gün ve haftaların gerekliliği ve işe vurukluğu konusundaki görüşleri (Eskişehir ili örneği). *Milli Eğitim Dergisi,* 36(174), 72-87.

Güneş, F. (2013). Türkçe öğretiminde metin seçimi. *Ana dili Eğitimi Dergisi,* 1(1), 1-12.

Hesapçıoğlu, M. (1998). *Öğretim ilke ve yöntemleri.* (5.Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.

Köse, E. (2003). Erzurum ilindeki ilköğretim okullarında ders dışı etkinliklere yönelik alt yapı olanakları ile ilgili bir ön araştırma. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, Eğitim Bilimleri Özel Sayısı,* 7, 205-214.

Köse, E. (2007). İlköğretim öğrencilerinin ders dışı etkinliklerini tercih etme nedenleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(3), 46-61.

MEB (2005). Millî eğitim bakanlığı ilköğretim ve ortaöğretim kurumları sosyal etkinlikler yönetmeliği. Tebliğler Dergisi, 2569. http://.mebk12.meb.gov.tr adresinden 16 Mart 2013 tarihinde alınmıştır.

Miles, M.,& Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis.* Thousand Oaks, CA.

Paykoç, F. (1987). Güncel olaylarla belirli gün ve haftaların öğretimi. B. Özer (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi* içinde (s. 44-60). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Sözer, E. (1998). Sosyal bilgiler programının amaçları, ilkeleri ve temel özellikleri. G. Can (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi* içinde (s. 15-39). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Şiringel, N. (2006). *Sosyal bilgiler ve türkçe öğretmenlerinin ilköğretim 6. ve 7. sınıfta belirli gün ve haftalara ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Ünalan, Ş. (2001). *Türkçe öğretimi*. (2.Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Varış, F. (1994). *Program geliştirme*. (5.Baskı). Ankara: Alkım Yayıncılık.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Kasım 2014 Cilt: 3 Sayı: 4 Makale No: 03 ISSN: 2146-9199

ÖĞRENME DENEYİMLERİNİN YORUMLANMASI

Doç. Dr. Mehmet Emin Mutlu
Anadolu Üniversitesi
memutlu@anadolu.edu.tr

Özet
Öğrenme deneyimleri yaşam deneyimlerinin içerisine serpilmişlerdir ve dijital yaşam günlüğü kullanılarak kişisel deneyimlerin yakalanmasıyla öğrenme deneyimleri de yakalanabilmektedir. Yaşam günlüğü araştırmalarında, yakalanan kişisel deneyimlerin bireyler tarafından etkinlikler/olaylar, epizodlar ve öyküler biçiminde hiyerarşik olarak yorumlanabileceği gösterilmiştir. Aynı yaklaşım öğrenme deneyimlerinin yorumlanmasında da uygulanabilmektedir. Bu çalışmada biçimsel olmayan öğrenme deneyimlerinin yorumlanmasında elde edilen sonuçlar genişletilerek, yaşam genişliğinde öğrenme deneyimlerinin yakalanması ve yorumlanmasını kapsayan bir çerçeve oluşturulması amaçlanmıştır. Bu amaçla, çoklu cihaz ve çoklu algılayıcılarla deneyimlerin pasif ve aktif olarak yakalanması ele alınmış, "öğrenme deneyimleri" kavramına ağırlıklı olarak yer veren öğrenme kuramları gözden geçirilmiş, "genişletilmiş" yaşam genişliğinde öğrenme modelinden yararlanılmış ve sonuç olarak biçimsel, yarı biçimsel ve biçimsel olmayan öğrenme deneyimlerinin sistematik biçimde yorumlanmasını sağlayacak bir yaklaşım geliştirilmiştir. Elde edilen yaklaşım yaşam boyu öğrenme ve yaşam derinliğinde öğrenme açısından da tartışılmıştır. Öğrenme deneyimlerinin bireyler tarafından etkili bir biçimde yorumlanmasını sağlayacak yaklaşımın, önceden kaydedilmiş deneyimlerin gözden geçirilerek yorumlanabilmesinin yanı sıra, bireylere deneyimleri kaydederken eş zamanlı olarak yorumlayabilme ve gelecekteki öğrenme deneyimlerini ön-yorumlama olanaklarına da yer vermesi gerektiği görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Yaşam günlüğü, öğrenme deneyimleri, öğrenme deneyimlerini yakalama, yaşam genişliğinde öğrenme, öğrenme günlüğü.

INTERPRETING LEARNING EXPERIENCES

Abstract
Learning experiences are spread through the life experiences and they can be captured by using digital life logging systems in order to capture personal experiences. In life logging researches, it is shown that personal experiences captured can be interpreted hierarchically by the individual such as events/activities, episodes and stories. Same approach can be applied to the interpretation of the learning activities. In this study, it is aimed to form a framework which contains capturing and interpreting life wide learning experiences by expanding the results obtained during interpretation of the informal learning experiences. With this aim, capturing experiences actively and passively by multiple devices and multiple sensors is approached, learning theories which predominantly gives place to "learning experiences" concept is reviewed and as a result an approach which enables us to interpret formal, non-formal and informal learning experiences systematically is developed. The obtained approach is discussed in scope of lifelong learning and life wide learning. It is seen that the approach which will enable individuals to interpret their learning experiences effectively, should enable them interpret their learning experiences while capturing them, besides reviewing the previous learning experiences and interpreting them and give individuals the opportunity of pre-interpretation of their future learning experiences.

Key Words: Lifelog, learning experiences, capturing learning experiences, life wide learning, learning log.

GİRİŞ

Öğrenme deneyimleri yaşam deneyimlerinin öznel olarak yorumlanma biçimidir ve yaşam deneyimlerinin eksiksiz yakalanması ve incelenmesiyle birey öğrenme deneyimlerine ait başka türlü elde edemeyeceği

çıkarımlar yapabilir. Bu görüşten yola çıkarak bireyin bir yaşam günlüğü aracıyla kişisel yaşam deneyimlerini yakalaması, bu deneyimleri tarayarak yorumlayabilmesi, deneyimlere eşlik eden bağlamları elde ederek bir kişisel bilgi tabanında düzenleyebilmesi, yaşam deneyimlerinden yola çıkarak öğrenme deneyimlerini anlamlandırabilmesi ve öğrenme deneyimlerini planlama, denetleme ve değerlendirmesini içeren bir yaklaşım geliştirilmiştir (Mutlu, 2014a). "Öğrenme deneyimlerinin yönetimi" isimli bu yaklaşımı deneyebilmek amacıyla düzenli olarak bireyin ekran ve kamera görüntülerini yakalayan, bir bulut hizmeti üzerinden aktararak bireyin çalışma bilgisayarında bir zaman çizgisi üzerinde biraraya getiren, bireyin bu görüntüleri tarayarak deneyimlerini yorumlaması, bağlamlarını çıkartabilmesi, anlamlandırabilmesi ve yönetebilmesine olanak sağlayan bir sistem geliştirilmiş ve birden fazla uygulamayla değerlendirilmiştir (Mutlu, 2014a; Mutlu vd., 2014; Kip Kayabaş ve Mutlu, 2014; Kayabaş ve Mutlu, 2014; Mutlu ve Mutlu, 2014; Mutlu, 2014b).

Sözkonusu araştırmanın kuramsal çerçevesi ağırlıklı olarak biçimsel olmayan öğrenme deneyimlerine odaklanarak oluşturulan "genişletilmiş biçimsel olmayan öğrenme modeli" üzerinde kurulmuştur. Bu çerçevenin "yaşam genişliğinde öğrenme" deneyimlerine de eşit ağırlık verecek şekilde genişletilmesi amacıyla bir başka çalışmada "genişletilmiş yaşam genişliğinde öğrenme modeli" oluşturulmuş; bu model bağlamında öğrenme deneyimlerinin çoklu cihazlı ve çoklu algılayıcılı bir yaşam günlüğü ile aktif ve pasif biçimde yakalanması incelenmiştir (Mutlu, 2014c).

Yukarıdaki araştırmalardan yola çıkarak, bu çalışmada "yaşam genişliğinde öğrenme" deneyimlerinin yorumlanması işlemine odaklanılmış ve bu süreç "genişletilmiş yaşam genişliğinde öğrenme modeli" bağlamında literatüre dayalı olarak tartışılmıştır. Bu amaçla çalışmanın izleyen bölümlerinde deneyimlerin yakalanması ve yorumlanması süreci incelenmiş, bu süreç öğrenme deneyimleri için özelleştirilmiş, öğrenme deneyimlerinin yorumlanması için genişletilmiş bir çerçeve oluşturulmuş, deneyimlerin yakalanması ve yorumlanması sürecinde zaman ve ortam farklılıklarının oluşturduğu özel durumlar ele alınmıştır. Çalışmanın sonuç bölümünde "yaşam genişliğinde öğrenme" deneyimlerinin yorumlanmasına ait genişletilmiş çerçeve değerlendirilerek tartışılmış ve bu çerçevenin uygulanmasına yönelik teknolojik geliştirme projeleri önerilmiştir.

DENEYİMLERİN YAKALANMASI VE YORUMLANMASI

Ansiklopedik tanıma göre deneyim, katıldığımız ya da maruz kaldığımız olay ve etkinliklerle kazandığımız bilgi ya da beceri ile oluşur (OED2, 1989). Bireyin yaşam deneyimlerinin geniş bir doğası bulunmaktadır. Deneyimlerimiz fiziksel, zihinsel, duygusal, ruhani, dini, sosyal ya da sanal deneyimler olabilir. Deneyim kavramı İngilizcede geniş zaman ve geçmiş zaman için ayrı anlama sahiptir. Geniş zamanda kullanıldığında bireyin şu andaki öznel deneyimini ifade ederken, geçmiş zamanda kullanıldığında (deneyimli sözcüğü biçiminde kullanılır) geçmişteki deneyimlerin birikimini ifade eder. Geçmişteki deneyimlerin şu andaki ve gelecekteki deneyimleri etkilediği düşüncesi John Dewey tarafından geliştirilmiştir. Dewey'e göre bireyin geçmişteki deneyimleri gelecekteki olası deneyimlere erişimine yol açabilir ya da engelleyebilir (Neill, 2004).

Geniş anlamda düşünüldüğünde birey herhangi bir anda bir ya da birkaç deneyim yaşamaktadır ve önceden planlanmış ve düzenlenmiş deneyimlerin dışındakilerinin belirgin bir başlangıç ve bitiş noktaları olmadığı gibi, bireyler çoğunlukla o anda bir deneyim yaşadıklarının farkında olmayabilirler. Deneyimlere ait bu sürekli akışın daha sonra farkedilebilmesi ve hatırlanabilmesi amacıyla deneyimlerin yakalanmasını sağlayan yaşam günlüğü sistemleri geliştirilmiştir. Yaşam günlüğü sistemleri giyilebilir algılayıcıların yardımıyla, yaşanan ana ait görüntü, ses, video, konum ve hareket bilgisi gibi verilerin yakalanmasını ve kaydedilmesini sağlayan sistemlerdir.

Bu konudaki ilk vizyonu 1945 yılında bireyin gördüğü ve duyduğu herşeyi kaydeden Memex isimli varsayımsal bir cihazla Vannevar Bush ortaya koymuştur (Bush, 1945). 90'lı yıllarda Steve Mann'ın giyilebilir bilgisayar denemeleriyle bireyin gördüğü her şeyin dijital videosunun kaydedilmesi sağlanabilmiştir (Mann, 2004). 2000'li yıllarda Aizawa ve arkadaşlarının çalışmaları (Aizawa vd., 2004), Microsoft'un geliştirdiği SenseCam isimli giyilebilir kamerayla yapılan araştırmalar (Hodges vd., 2006) ve Gordon Bell'in MyLifeBits projesi (Gemmell vd., 2002) bu alanı genişletmiştir. Günümüzde giyilebilir cihazlarda yaşanan patlama ile fiziksel ve biyolojik çok çeşitli kişisel verinin gün boyunca sürekli olarak kendiliğinden yakalanması sağlanır hale gelmiştir **(**http://quantifiedself.com**).**

Deneyimlerin Yakalanması

Bireyin günlük deneyimlerine ait görsel, işitsel ya da fiziksel verilerin yakalanması belirli aralıklarla, sürekli olarak ve kendiliğinden gerçekleşebildiği gibi (pasif yakalama), bireyin bilinçli bir davranışla başlatıp sonlandırmasıyla da (aktif yakalama) gerçekleştirilebilir. Mutlu (2014c) pasif yakalamaya örnek olarak ekran görüntüsü, kamera görüntüsü ve giyilebilir yaşam günlüğü kamerası ile görüntü, konum vb. verileri yakalamayı; aktif yakalama için ses kaydetme, video kaydetme ve ekran videosu kaydetmeyi örnek vermiştir. Deneyimlerin çeşitli cihazlarda yeralan algılayıcılarla yakalanması ve kaydedilmesi işlemi sonunda bu verilerin anlamlı bir biçimde görüntülenebilmesi için biraraya getirilebilmesi ve erişilebilirliğinin sağlanması gerekmektedir. Mutlu 2013'de birden fazla cihazdan yakalanan ekran ve kamera görüntülerinin bir bulut hizmeti üzerinden bireyin çalışma bilgisayarına aktarılmasını ve bir zaman çizgisi üzerinde görüntülenebilmesini sağlayan bir yaşam günlüğü uygulaması geliştirmiştir (Mutlu, 2013b).

Pasif yakalama başlatıldıktan sonra durdurulana kadar kendiliğinden sürekli olarak genellikle 30 saniyede bir görüntü ve/veya konum bilgisi yakalar ve kaydeder. Kaydedilen bilgiler zaman ve konum bilgisiyle etiketlendiğinden dolayı birey daha sonra bu görüntüleri bir zaman çizgisi boyunca incelediğinde, deneyimin ne zaman ve nerede yaşandığını, görüntü içeriğinden yararlanarak o anda ne yaptığını, çevrede nelerin/kimlerin bulunduğunu anlayabilir. Görüntülerin sürekliliği yardımıyla 30 saniyelik bir yanılma payı ile o andaki davranışının ne zaman başlayıp ne zaman sonra erdiğini belirleyebilir. Bu bilgiler bireyin o anda neler yaşadığını hatırlamasına olanak sağlar. Pasif kaydetme yaklaşımıyla deneyimi kaydetmek yerine deneyimi hatırlatacak ipuçları kaydedilmektedir. Örneğin, 30 saniyede bir yakalanan ekran görüntüleri ile bilgisayarda bir video izlediğine dair bilgi edinilir ama videonun kendisi kaydedilmemiş olur.

Aktif yakalama ile birey ses, video ve ekran videosu kaydetme işlemini başlatıp durduruncaya kadar deneyim anına ait ses ve video biçiminde içerik kaydedilir. Böylece yukarıdaki örneğe göre, aktif kaydetme ile deneyim anında ekranda izlenen video da eksiksiz kaydedilmiş olacaktır. Aktif kaydetme ile yakalanan ses ve video dosyalarının da 30 saniyede bir yakalanan görüntülerde olduğu gibi kaydedici cihazlardan bir çalışma bilgisayarına aktarılabilmesi ve bir zaman çizgisi boyunca yerleştirilerek erişilebilirliğinin sağlanması amacıyla yakalama işleminin 6 dakikada bir 6 dakikalık sürelerle gerçekleştirilmesi yaklaşımı önerilmektedir (Mutlu, 2014c).

Çok sayıda cihaz ve çok sayıda algılayıcıdan yakalanan görüntü, ses, hareketli görüntü, konum bilgisi gibi verilerin eş zamanlı olarak görüntülenebilmesi amacıyla bir evrensel yaşam günlüğü görüntüleyicisinin tasarlanması ve geliştirilmesi gerekmektedir.

Deneyimlerin Yorumlanması

Yaşam günlüğü kayıtları neyi yakalar? Kayıtları oluşturan binlerce görüntü, saatlerce video ve ses dosyası incelendiğinde gözlenen davranışlar nasıl değerlendirilecek ve sınıflandırılacaktır? Bu soruların tek bir yanıtı bulunmamaktadır. Çok sayıda araştırmacı yaşam günlüğü kayıtlarının incelenerek anlamlı enformasyonun elde edilmesi amacıyla davranışların hiyerarşik yapısını anlamaya çalışmıştır.

Etkinlik teorisine göre günlük davranışlar işlem (operation), eylem (action) ve etkinlik (activity) olmak üzere üç katmanda ele alınabilir (Kaptelinin, 2013). Teraoka (2012) yaşam günlüğü kayıtlarının günlük kaydı (log), etkinlik (activity) ve olay (episode) şeklinde incelenebileceğini savunmuştur. Cheng vd. (2010) gözlenen davranışların atomik hareket (atomic movement), hareket (movement), eylem (action), etkinlik (activity) ve olay (event) olarak kategorize etmektedir. Doherty ve Smeaton (2008) SenseCam ile yakalanan yaşam günlüğü kayıtlarının olay (event) adı verilen ve yemek yeme, yürüme, bilgisayarda çalışma, araba sürme vb. günlük etkinliklerden oluştuğunu savunmaktadırlar. Aynı ekip diğer çalışmalarında bu etkinliklerin ağırlıklı olarak 22 ile 27 farklı davranış altında gruplandırılabileceğini göstermişlerdir (Doherty vd., 2011). Mutlu (2013a) yaşam günlüğü kayıtlarının içerdiği anlamı hiyerarşik olarak etkinlik (activity), epizodik olay (epizod) ve öykü (story) biçiminde sınıflandırmış ve bireyin kayıtları tarayarak yaşamını bu hiyerarşiye uygun biçimde tanımlamasını sağlayan bir sistem tasarlamıştır.

Yaşam günlüğü kayıtlarının miktarı kısa zamanda büyük sayılara erişebilmektedir. Örneğin her 30 saniyede bir görüntü kaydeden bir sistem ile günde 2880 görüntü yakalanmaktadır. Bu nedenle kayıtları otomatik olarak değerlendiren yazılımların geliştirilmesi önem kazanmıştır. Bu amaca yönelik yaşam günlüğü araştırmalarında günlük kayıtlarını kullanarak bireylerin fiziksel hareketlerinin belirlenmesine ağırlık verilmektedir. Bu amaçla görüntü kümelerinde oluşan farklılıkları saptama, konum, ısı ve ışık düzeyi bilgisini kullanma gibi yaklaşımlar denenmektedir. Böylece, bireyin günlük kayıtlarına bakarak, bina içinde – bina dışında, bilgisayar ekranı karşısında çalışırken – araba kullanırken gibi başlıca günlük davranışlarını yazılımlar yardımıyla belirleme olanağı elde edilmektedir (Doherty ve Smeaton, 2008).

Yaşam günlüğü olaylarını otomatik belirleme yaklaşımlarının yanısıra yarı otomatik yaklaşımlar da geliştirilmiştir. Kim vd., (2006) ses kayıtlarını da içeren yaşam günlüğü sisteminde kaydedilen deneyimlerin kullanıcı tarafından belirli kategoriler altında toplanmasını sağlayan ve bu ilişkilerden yararlanarak öğrenen bir sistem tasarlamışlardır.

Yaşam günlüğü ile yakalanan deneyimlerin daha anlamlı biçimde yorumlanması için bireyin kayıtları kendisinin taraması gibi bilinçli katkısına gereksinim duyulur. Bu sistemler bütünüyle birey tarafından anlamlandırılan sistemlerdir. Yaşam günlüğü kayıtları taranarak bu kayıtlar ya da kayıt kümeleri birey tarafından etiketlenebilir ya da not yazılabilir. Bu basit yaklaşım bireylerin yaşadıkları deneyimleri tekrar hatırlamalarında etkili olmaktadır. Örneğin, Alzheimer hastalığı gibi nedenlerle yakın zamandaki etkinliklerini hatırlamakta sorun yaşayan bireylerin yaşam günlüğü kayıtlarını gözden geçirerek, gerçekleştirdikleri davranışlarını hatırlamaları ve anlamlandırmaya çalışmalarının belleği güçlendirdiği savunulmuştur (Lee & Dey, 2008).

Hatırlama işlemi daima ileriye doğru gerçekleşir (Draaisma, 2014). Diğer bir deyişle deneyimleri tarama işlemi daima zaman çizgisinde belirli bir ana konumlanıp, o noktadan ileriye doğru gerçekleştirilmelidir. Belirli bir görüntüyü yakalamaya çalışmak için zaman çizgisinde ileri – geri hareket edilebilir, fakat geriye doğru tarama işleminin hatırlama üzerinde pekiştirici bir etkisi olmayacaktır.

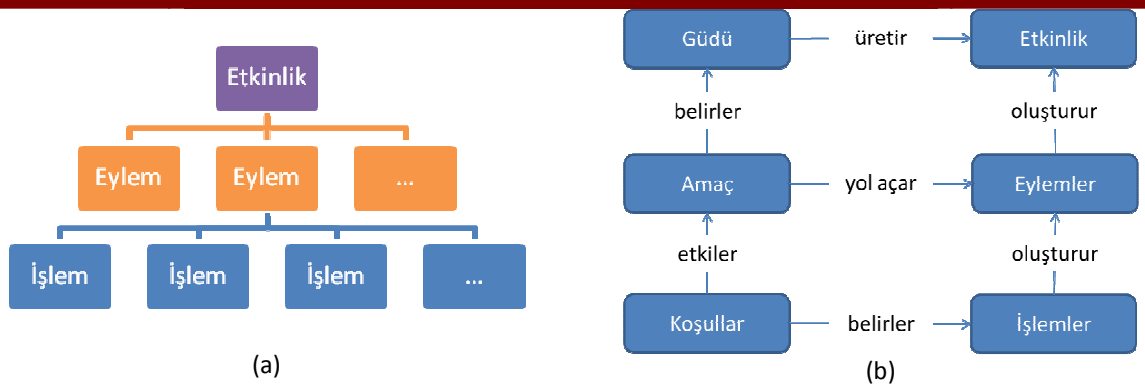
Byrne vd. (2011) yaşam deneyimlerini yorumlamak amacıyla seçili görüntüleri bir öykü anlatımını gerçekleştirecek biçimde biraraya getirme (storytelling) yöntemini önermiştir. Bu yaklaşımda deneyimler zaman çizgisinden soyutlanabilmekte, öyküyü ifade edebilmek için az sayıda fakat anlamlı görüntünün biraraya getirilmesine odaklanılmaktadır.

Yaşam günlüğü kayıtlarını bireyin kendisinin yorumlaması, basitçe, yakalanan görüntüleri zaman çizgisi boyunca elle parçalara ayırma (segmentasyon), etiketleme, not yazma, yorum yazma, kategori belirleme, meta veri atama gibi yaklaşımlarla sağlanır. Wang (2012:23) yaşam günlüğü görüntülerine bireyin elle not yazmasının gerçekçi bir yaklaşım olmayacağını savunmasına rağmen, bireyin gün içerisindeki bir birinden farklı davranışlarının aslında sınırlı sayıda olduğu düşünülürse seçili görüntü kümelerine yorum yazmanın günde bir kaç dakikada gerçekleştirilebileceği görülebilir. Doherty, Gurrin ve Smeaton (2009) 5 katılımcıya kendilerine ait toplam 271.163 görüntüyü elle parçalara ayırmalarını söylemişler ve sonuç olarak ortalama olarak günde 19,1 olay/etkinlik/epizod meydana geldiği ve olayların ortalama 32 dakika sürdüğü görülmüştür.

Bu çalışmalara göre yaşam günlüğü kayıtlarında gözlenen olguların temelinde etkinlik/olay kavramı yatmaktadır. İzleyen bölümlerde yaşam günlüğü kayıtları incelendiğinde doğrudan gözlenebilen etkinlikler ile doğrudan gözlenemeyen epizod ve öykü şeklindeki hiyerarşik olarak daha üst düzeydeki davranış kümeleri incelenecektir.

Etkinlikler

Etkinlik (Activity) Kuramına göre insan etkinlikleri, eylemlerden, eylemler de işlemlerden oluşurlar. Etkinlik belirli bir gereksinimi karşılamaya yönelik bir güdü tarafından yönlendirilir. Eylem ise belirli bir amaca ulaşmak amacıyla gerçekleştirilen bir davranıştır. İşlemler ise eylemi gerçekleştirmek amacıyla yerine getirilen rutin süreçlerdir ve öznenin içinde bulunduğu koşullar tarafından yönlendirilirler. İnsanlar genellikle bir eylemi gerçekleştirirken yaptıkları işlemlerin farkında değillerdir (Kaptelinin, 2013).



Şekil 1: Etkinliğin Oluşumu: a) Etkinliğin Hiyerarşisi,
b) Etkinlik, Eylem ve İşlemler (Wilson (2006)'dan alınmıştır.)

Kuutti'ye göre bir etkinlik bir nesneye yönelik "yapma" biçimidir ve etkinlikler birbirlerinden kendilerine karşı gelen nesnelerle ayırt edilirler. Bir etkinliğin varlığını ortaya koyan güdü bir nesneyi bir çıktı elde edecek biçimde dönüştürmektir. Nesne, etkinliğin katılımcıları tarafından işlenmek ya da dönüştürülmek amacıyla paylaşılabilir bir malzeme olabileceği gibi daha az elle tutulur bir varlık (örneğin bir plan) ya da hiç elle tutulamayan bir varlık (bir fikir) de olabilir (Kuutti, 1997:27).

Etkinlik-eylem-işlem hiyerarşisi birey, grup ve kurum boyutlarında farklı algılanabilmektedir. Örneğin Kuutti yazılım geliştirme ekibini örnek olarak vermektedir. Bu örneğe göre bir yazılım projesini geliştirmek bir etkinliktir. Eylemler yazılıma ait modüllerin hazırlanması olarak ele alınabilir. İşletim sistemine ait komutları kullanmak ise işlemler olarak görülebilir. Yazılım firmasının yöneticisi düzeyinden bakıldığında ise yazılım projesi firmanın temel bir etkinliğine ait bir eylem olarak ele alınabilir (Kuutti, 1997: 32). Bu çalışmada kişisel deneyimlere odaklanıldığı için etkinlik-eylem-işlem hiyerarşisi bireysel boyutta ele alınacaktır. Dolayısıyla bir ekip düzeyinde eylem olarak görülen davranışlar bireysel düzeyde bir etkinlik olarak ele alınabilir.

Bireysel düzeyde ele alındığında bireyler işlemleri ve eylemleri daha sonra genellikle hatırlamazlar. Bu nedenle etkinlikler kaydedilen deneyimleri daha sonra hatırlamak amacıyla betimlerken kullanılan en küçük davranış birimleri olarak ele alınacaktır.

Yaşam günlüğü ile yakalanan görüntülerin daha sonra incelenmesiyle bireylerin geçmiş deneyimlerini daha kolay hatırladığı çeşitli araştırmalarda gösterilmiştir (Lee ve Dey, 2008; Hodges vd., 2006; Sellen vd., 2007). Bireylerin yaşam günlüğü kayıtlarını deneyim anının üzerinden uzun süre geçmeden gözden geçirerek, deneyimi hatırlamaları ve bu deneyime ilişkin etiketleme, not yazma, yorum yazma, kategori belirleme, meta veri atama gibi yaklaşımlarla bir yorum oluşturmaları, bu deneyime daha sonra erişmelerini kolaylaştıracaktır. Böylece her gereksinim duyulduğunda görüntülerin taranması yerine anahtar sözcüklerle geçmiş deneyimler üzerinde arama yapılabilecektir. Bu işlemin Dewey'e kadar giden bir geçmişi bulunmaktadır: Dewey bir deneyime sahip olmak ile bir deneyimi bilmek arasındaki farkın önemini vurgulamıştır. Dewey'e göre bir deneyime sahip olmak yaşama ait olaylarla temas edildiğini ifade ederken; deneyimi bilmek yaşama ait olaylar hakkında bir yoruma sahip olmak anlamına gelmektedir (Boud vd, 1985).

Bireyler belirli bir anda eş zamanlı olarak birden fazla etkinlik gerçekleştiriyor ya da olaya maruz kalıyor olabilirler. Bu etkinlikler (ve etkinliği oluşturan eylem ve işlemler) ve olayların tümü o anda yaşanan bir ya da birden fazla deneyimi meydana getirirler. Örneğin X konferansına gitmek amacıyla şehirlerarası otobüste seyahat edildiğini varsayalım. Seyahatin 6 saat sürdüğünü, bu süre boyunca otobüsün eğlence sisteminde iki film izlendiğini, bir gazete okunduğunu, iki telefon görüşmesi gerçekleştiğini varsayalım. Bu süre boyunca çok sayıda işlem (otobüse binmek, eğlence sistemini açmak, film seçmek ve başlatmak, çalan telefona yanıt vermek, eğlence sistemini kapatmak, otobüsten inmek, …), eylem (film izlemek, gazete okumak, telefon görüşmesi yapmak, …), etkinlik (seyahat etkinliği, sanatsal etkinlik, iletişim etkinliği …) gerçekleştirilmiş ve deneyim (seyahat deneyimi, öğrenme deneyimi, eğlence deneyimi, iletişim deneyimi, …) yaşanmış olur. İşlem, eylem, etkinlik ya da olaylar nesnel biçimde tanımlanabilirken deneyim daha çok öznel biçimde algılanmaktadır.

Bir etkinlik ya da olayı yorumlarken daha sonra birbiriyle ilişkili etkinlik ya da olaylara kolay erişim sağlamak amacıyla ayırt edici sözcükler kullanmaya dikkate edilmelidir. Bu amaçla serbest metin yorumlarının yanısıra etiketlere ya da kategorilere de yer verilmelidir. Yukarıdaki örneği kullanırsak, "X konferansı" için "otobüsle Y şehrine seyahat" edildi, seyahat esnasında "A ve B filmleri seyredildi" türünden etiketler daha sonra bu etkinlikleri diğer etkinliklerle ilişkilendirmek amacıyla kullanılabilir.

Kişisel medya ortamındaki deneyimlerin incelendiği bir çalışmada rutin deneyimler de dahil edildiğinde, genellikle bir gün içerisinde en fazla 10 adet etkinlik ya da olayın etiketlenerek yorumlanabildiği görülmüştür. Bu sayıyı daha fazla artıracak şekilde deneyimleri alt deneyimlere bölmek durumunda kalındığında, etkinlikleri ve olayları bir birinden ayıracak farklı bağlamların elde edilmesi zorlaşmaktadır. Diğer taraftan, geriye dönüp bakıldığında, çoğu günde, o güne anlam katan ve gelecekte hatırlanmak istenen deneyim sayısının bir ya da iki tane olduğu görülmüştür. Bu tür deneyimler bireyin daha da geliştirmek istediği ve bu amaçla planlama ihtiyacı hissettiği deneyimlerdir ve yakın gelecekte gerçekleştirilmesi öngörülen etkinlikler listesi biçiminde takip edilirler Mutlu (2014b).

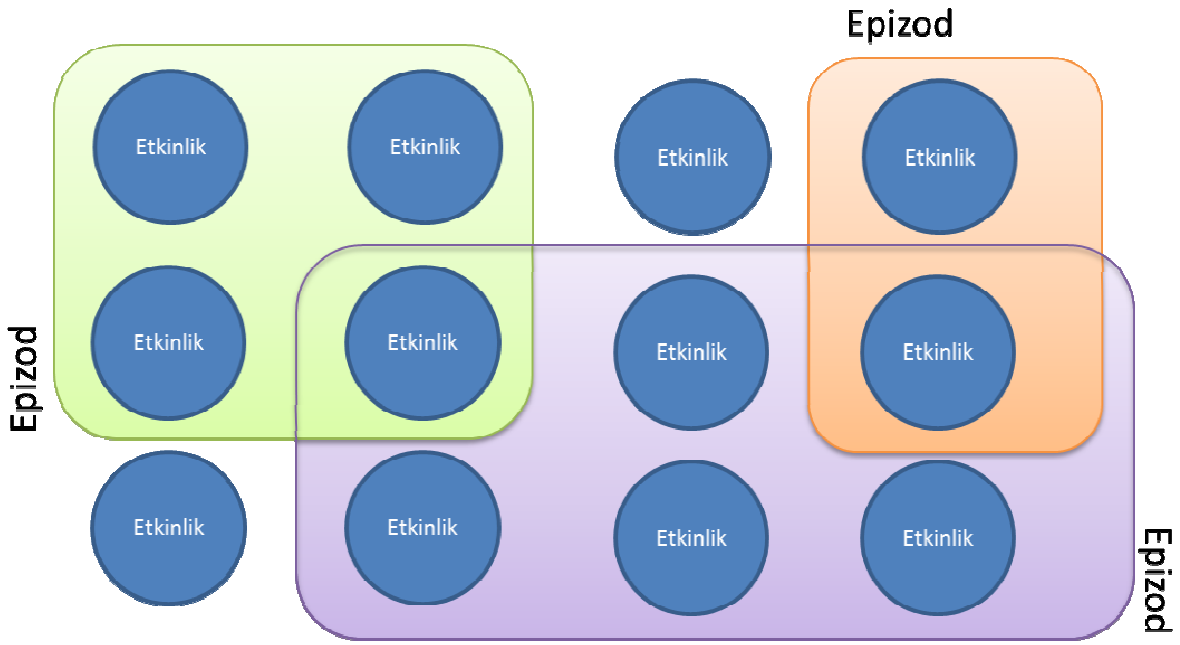
Epizodlar

Tulving (1983)'e göre epizodik olaylar bir olayın gerçekleştiği yer, olay esnasında mevcut olan kişiler, olay öncesinde, esnasında ve sonrasında neler olduğu gibi enformasyonu içerirler. Epizodik bellek zaman, yer, ilişkili duygu ve diğer bağlamsal bilgileri içeren otobiyografik olaylara ait bellektir. Belirli bir zaman ve yerde meydana gelmiş olan geçmiş kişisel deneyimlerin topluluğudur (Schacter ve ark., 2011:240-241). Semantik bellek ise genel olguların barındığı bellektir. Bu nedenle epizodik bellek hatırlamayla, semantik bellek ise bilmeyle ilgilidir. Otobiyografik bellek ise epizodik (belirli bir zaman ve yerde yaşanmış kişisel deneyimler, belirgin nesneler, kişiler ve olaylar) ve semantik (dünya hakkındaki genel bilgi ve olgular) belleğin birleşimiyle elde edilen anıları içeren bir bellek sistemidir (Williams ve ark., 2008). Günlük kayıtları düzeyinde yaşam deneyimlerinin sürekli kaydedilmesiyle epizodik bellek desteklenebilmektedir (Lee ve Dey, 2008). Birey yaşam deneyimlerinde ortaya çıkan ve günlük kaydı ile kaydedilmiş bilgileri yorumlayarak otobiyografik belleğini güçlendirebilir (Doherty vd., 2012).

Nyman'a göre (2011) epizodlar aşağıdaki özellikleri barındırmaktadır:

1. Bir epizod deneyimler ve eylemlere ait anılarımızın yapısal bir öğesidir. Geçmişimizde olan bir şeyi hatırladığımızda (bir garajı boyamak gibi) olayı oluşturan bir yapıyı geri getiririz (mağazaya gitmek, boya satın almak, boyayı hazırlamak, boya yapmak, ortamı temizlemek, yaptığımıza hayran olmak, …). Aradan iki yıl geçtikten sonra hangi renk boyayı kullanmış olduğumuzu saptamak için boya kutularını nereye koyduğumuzu hatırlamaya çalıştığımızda öznel tarihi verilerin olaysal zincir yapısı devreye girerek bize yardım eder.
2. Bir epizod, bir oyuncu (ben), görev/eylem/amaçlar, ilişkili içerik (veri, bilgi, ilişki, algı, akla gelenler, dikkat edilenler, …), zamansal pencere, zaman çizelgesi ve bir bağlam (sosyal ya da diğer) içerir.
3. Epizodlar diğer epizodlara güçlü bir biçimde bağlıdırlar ve böylece birbirine bağlı kişisel epizodlar kümesi aracılığıyla ayrıntılı verinin geri getirilmesini mümkün hale getirirler. Epizodlardaki bellek bilgisi kesin değildir fakat daima ilişkili, öznel ve birinci şahıs odaklıdır.
4. Bilinmeyen bir nedenden dolayı insan belleğindeki epizodik veri yapısı psikolojik olarak algılarımızla son derece tutarlı, ayrıntılı ve iyi bütünleşmiştir. Bu durum verilerin yerleştirilmesi, saklanması ve yıllar sonra bile geri getirilmesi için oldukça sağlam ve verimli bir yapı sağlar.
5. Epizodlara erişmeye çalışıldığında bileşimindekiler otomatik olarak etken hale getirilir ve bu durum duygusal, güdüsel ve sosyal yönlerden birbirine kuvvetle bağlı olan çok zengin bir öznel veri koleksiyonu ortaya çıkartılır.

   Yaşam günlüğü bağlamında bir epizod birbiriyle ilişkili etkinliklerin bir kümesi olarak tanımlanır. Uzun zaman geçtiğinde bireyler etkinlikleri hatırlamakta zorluk çekebilirler. Fakat episodik olaylar hatırlanmaya daha fazla yatkındır. Bireyler kişisel epizodları betimleyerek deneyimleri ve etkinliklerini daha uzun süreli hatırlayabilirler.



Şekil 2: Epizodların Oluşması (Mutlu (2013a)'dan uyarlanmıştır.)

Epizodlar bir gün içerisindeki birbiriyle ilişkili etkinliklerden oluşabileceği gibi birden fazla güne dağılmış birbiriyle ilişkili etkinliklerden de meydana gelebilir. Bu nedenle yaşam günlüğünde bir görüntü grubunu seçip, bu seçimi bir epizodla ilişkilendirmek çoğu kez anlamlı değildir. Bunun yerine, epizodu oluşturan etkinlik-olay grubuna atıf yapılarak epizod tanımlanır. Bu atıfın ayırt edici biçimde yapılabilmesi için ilgili etkinlik ya da olayların yorumlarında epizodu ifade eden sözcüklere yer verilmesi gerekir. Etkinlikler bölümündeki örneğe devam edilirse "X konferansı için K bildirisini hazırlamak", "X konferansına katılmak için Y şehrine otobüsle seyahat etmek", "X konferansında K bildirisini sunmak", "X konferansından dönmek" gibi farklı etkinlikler "X Konferansı" ya da "K bildirisi" epizodunu oluştururlar.

Bir kitap okumak, bir e-posta yazmak gibi bazı etkinliklerin başlangıcı ve bitişi kesin çizgilerle birbirinden ayrılırken, bir yazılım geliştirmek ya da bir makale yazmak gibi bazı etkinlikler kendi içinde evrimleşerek günlerce sürebilirler. Bu durumda yaşam günlüğü kayıtları tarandığında birey hergün o etkinliğin değişik aşamalarını gerçekleştirdiğini saptar ve uygun kelimelerle yorumlar (örneğin X kitabının Y bölümünü okumak). Etkinlik tamamlandığında çok sayıda güne dağılmış olan ve kayıtların yardımı olmadan birbirinden ayırt etmekte zorlanılan bu etkinlik kümesi bir epizod olarak betimlenir.

Bireyler aradan birkaç gün geçtikten sonra etkinliğe ait eylemleri unutmaya başlarlar (işlemler zaten genellikle farkına varmadan gerçekleştirilir). Aradan bir iki hafta geçtikten sonra etkinlikler de unutulmaya başlanır. Aradan aylar geçtikten sonra sadece epizodlara eşlik eden otobiyografik anıları hatırlamaya devam ederiz.

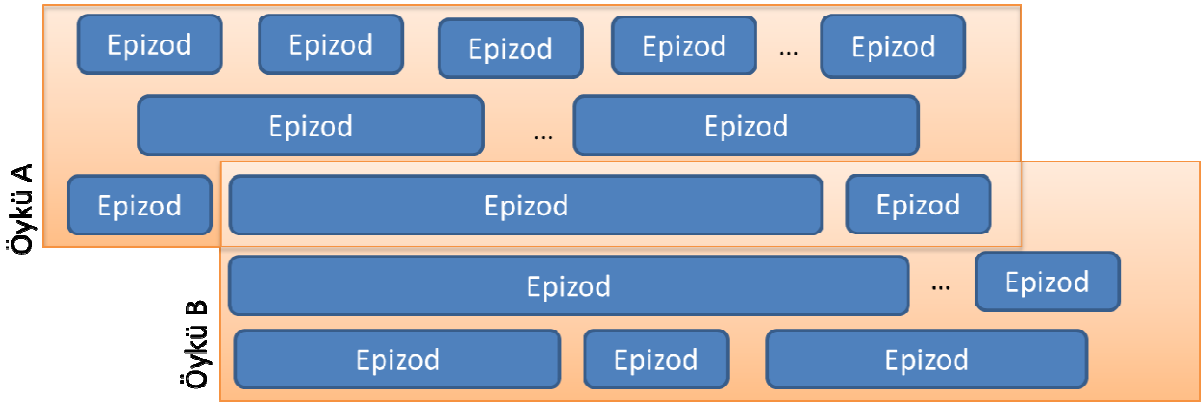
Mutlu (2014a)'ya göre epizodlar sadece geçmişteki otobiyografik olayları hatırlamak amacıyla kullanılmazlar. Gelecekteki olayları belirlemek amacıyla da kullanılırlar. Bireyler gelecekteki birkaç güne ait etkinlikleri ayrıntılı olarak belirleyebilirken birkaç hafta sonrası ya da gelecek aylara ait etkinlikleri aynı kesinlikte öngöremezler. Orta dönemde yapılacak işleri etkinlik düzeyinde değil de ayrıntıları daha sonra belirlenecek olan birkaç etkinlikten oluşan bir üst etkinlik kümesiyle ifade etmeyi tercih ederler. İşte bu etkinlik kümeleri epizodlardır ve orta dönemde deneyimleri planlamak için kullanışlı araçlardır. Bir ayda genellikle birkaç epizod bulunduğu görülmektedir. Epizodlar a) önceki aylarda başlayıp bu ay devam eden epizodlar, b) önceki aylarda başlayıp bu ay tamamlanan epizodlar, c) bu ay başlayıp gelecek ay devam edecek epizodlar, d) önceki aylarda başlayıp önceki aylarda tamamlanan epizodlar (bu epizodları yıllar halinde gruplandırmak mümkündür: 2013'e ait epizodlar, 2012'ye ait epizodlar vb.), e) bu ay başlayıp bu ay sona eren epizodlar, f) gelecek aylarda başlaması öngörülen epizodlar şeklindeki listeler biçimde gruplandırılabilirler (Mutlu, 2014b).

Öyküler

Deneyimleri yorumlama sürecindeki hiyerarşiye devam edilirse, birbiriyle ilişkili epizodların bireyin kişisel öykülerini oluşturduğu görülür. Bireyler belirli bir zaman diliminde (örneğin bir yıl içerisinde) başlıca birkaç öyküye sahiptirler. Öyküler bireyin içerisinde bulunduğu roller dikkate alınarak gruplandırılabilirler. Örneğin bireyin bir işyerinde çalışıyor olma durumu kendi başına bir öyküdür ve birey bu öyküyü oluşturan işe başlama, terfi etme, bölüm değiştirme vb. başlıca epizodları hemen hatırlayabilecektir.

Bireyin yaşamındaki öykülerin bir bölümü bireyin kendisi tarafından başlatılan ve sürdürülen öyküler iken, bir bölümü de bireyin kendisini içinde bulduğu öykülerdir. Örneğin bir üniversitede çalışıyor olma, mesleki örgütlerin üyesi olma, idari ya da akademik görevleri üstlenmiş olma, araştırma projeleri yürütüyor olma, yayın yapma, bilgisayar programlama vb. bilgi ve becerilere sahip olmayla ilgili öyküler birinci gruba girmektedir. Bu tür öyküler bireyden bireye değişiklik gösterirler. İkinci gruba giren öykülere ise özel öyküler, aile öyküleri, sosyal çevre öyküleri, akademik gelişim öyküleri, kişisel gelişim öyküleri, sağlık öyküleri, kültürel öyküler ve kurumsal olaylarla ilgili öyküler örnek verilebilir. Bu öyküler ise genellikle her bireyin sahip olduğu türden öykülerdir. Öyküler ayrıca a) önceki yıllarda başlayıp bu yıl devam eden öyküler, b) önceki yıllarda başlayıp bu yıl tamamlanan öyküler, c) bu yıl başlayıp gelecek yıl devam edecek öyküler, d) önceki yıllarda başlayıp önceki yıllarda tamamlanan öyküler (bu öyküleri 10'lu yıllar halinde gruplandırmak mümkündür: 1980'li yıllara ait öyküler, 1990'lı yıllara ait öyküler, 2000'li yıllara ait öyküler vb.), e) bu yıl başlayıp bu yıl sona eren öyküler, f) gelecek yıllarda başlaması öngörülen öyküler ve g) dolaylı öyküler (deneyimlere eşlik eden diğer kişilerin öyküleri) şeklindeki listelerde gruplandırılabilmektedirler (Mutlu, 2014b). Öyküler, çalışmanın sonraki bölümlerinde görüleceği gibi, bireyin deneyimlerini uzun dönemli planlayabilmesi için kullanabileceği başlıca yardımcı kavramlardan biridir.

Bireylerin farklı yaşam dönemlerinde, farklı roller ağırlık kazandığından dolayı, her dönemde bu rollerle ilişkili öyküler baskın duruma gelecektir. Örneğin gençlik dönemlerinde kendisini içinde bulduğu öyküler ağırlıklı durumdayken, yetişkin dönemlerinde kendisi tarafından başlatılan öyküler önem kazanacaktır. Yaşlılık döneminde ise tekrar kendisini içinde bulduğu öyküler yükselmeye başlayacaktır.



Şekil 3: Öykülerin Oluşumu (Mutlu (2013a)'dan uyarlanmıştır.)

Öyküler de epizodlarda olduğu gibi doğrudan yaşam günlüğü kayıtlarının seçilmesi ve işaretlenmesi ile belirlenemezler. Birbiriyle ilişkili epizodların bir araya gelmesiyle oluştuklarından dolayı genellikle epizodların yorumlanmasıyla oluşturulurlar. Etkinlikler bölümündeki örneğe devam edilirse, bireyin hayatında o yıl içerisinde aralarında "K bildirisi yazımı" epizodu ve buna benzer çeşitli yayınların oluşturulmasıyla ilgili epizodların bulunduğu, akademik yayın yapmayı ifade eden bir öykünün sürdüğünü düşünebiliriz. Birey bu öyküyü kısaca "akademik yayınlar" şeklinde isimlendirerek o yıla ait bütün akademik yayınlarla ilgili epizodları bu öykü altına yerleştirebilir. Bir öyküye ait epizodlar ardışık olabilecekleri gibi eşzamanlı da olabilirler.

Öyküler bireyin kendisini ifade etmek amacıyla kullanabileceği en üst düzey bilgilerdir. Bireyler uzun yıllar öncesine ait epizodları güncel epizodlar kadar etkin biçimde anımsayamazlar. Bu durumda devreye öyküler girer. Bireyler 30-40 yıl öncesine ait öyküleri tekrar hatırlayabilir ve eğer eski fotoğraf albümleri, günlükler, aile

büyüklerinin anlatıları, o döneme ait yerlerin gezilmesi ve eşyaların incelenmesi biçiminde ipuçlarını değerlendirebilirlerle o öykülere ait epizodlara tekrar erişebilirler.

Bir etkinlik birden fazla epizod içerisinde yer alabilir. Aynı şekilde bir epizod ta birden fazla öykünün içerisinde yeralabilir. Yorumlama aşamasında etkinliklerin ağırlığı en fazla olan epizodlara, epizodların ise ağırlığı en fazla olan öykülere yerleştirilmesi yeterli olacaktır. Eğer bir etkinlik birden fazla epizod içerisinde aynı derecede yer alıyorsa, o etkinliği yorumlarken her iki epizoda da yer verilmesi uygun olur. Aynı durum öyküler için de geçerlidir.

ÖĞRENME DENEYİMLERİ

Bireyler günlük yaşam deneyimlerini yakalamaya ve yorumlamaya değişik yaşam dönemlerinde farklı nedenlerle gereksinim duyabilirler. Yaşam günlüğü ile gençlik döneminde günlük tutmak ve kendini tanımak gibi psikolojik amaçlar öne çıkarken, yetişkinlik döneminde etkinliklerin yönetimi, proje günlüğü, kişisel gelişim günlüğü, kariyer günlüğü gibi günlük verimliliğe yönelik amaçlar baskın olacaktır. Yaşlılık döneminde ise anıları canlı tutma ve kişisel sağlık günlüğü gibi biyolojik gereksinimler göz önüne alınmaya başlanacaktır. Deneyimleri yakalama ve yorumlamanın her döneme uygun bir kullanım biçimi ise öğrenme deneyimleri günlüğü olarak kullanmaktır.

Öğrenme deneyimi Mutlu (2013a) tarafından, öğrenme ve deneyim kavramlarının ansiklopedik tanımlarından yola çıkarak, "yeni bilgi, davranış, beceri, değer ya da tercihleri kazandıran, değiştiren ya da güçlendiren katıldığımız ya da maruz kaldığımız fiziksel, zihinsel, duygusal, ruhani, dini, sosyal ya da sanal olay ya da etkinlik" olarak tanımlanmıştır. Buna göre bir deneyim eğer yeni bilgi, davranış, beceri, değer ya da tercihleri kazandırıyorsa ya da varolanları değiştiriyor ya da güçlendiriyorsa, bu bir öğrenme deneyimidir. Biçimsel öğrenmeyi kapsayan yaşam deneyimlerinde bir öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediği birey tarafından farkedilebilmektedir. Biçimsel olmayan öğrenme deneyimlerinde ise birey çoğu zaman o anda bir öğrenme deneyimi yaşadığını farketmez. Bu tür deneyimlerin farkına varmak için daha sonra yaşanan kişisel deneyime ait ipuçlarının dikkatli bir biçimde gözden geçirilmesi gereklidir. Bu durum kişisel deneyimlerin tümünün potansiyel bir öğrenme deneyimi olduğu sonucuna götürmektedir.

Çeşitli öğrenme kuramlarında "öğrenme deneyimi" kavramına sıklıkla yer verilmektedir. Bu konuya ilk dikkati çekenlerden birisi Dewey olmuştur. Dewey'e göre öğrenme, öncelikle bir problemi çözmek için yaşanan kişisel deneyimden kaynaklanan bir etkinliktir. Dewey hangi deneyimlerin değerli ve yararlı olduğunu tanımlamaya çalışmıştır. Bazı deneyimler hoş ya da acı verici olabilir ama eğitsel olmayabilir. Dewey'e göre eğitsel bir deneyim nesnelere ne yaptığımız ve bunun sonucunda nesnelere ya da bize ne olduğu arasında ilişki kurabileceğimiz deneyimlerdir. Bir deneyimin değeri olaylar arasındaki sürekliliklerin ya da ilişkilerin algılanmasında yatmaktadır (Dewey, 1938). Dewey'in görüşleri daha sonra Kolb tarafından deneysel öğrenme kuramı şeklinde geliştirilmiştir. Deneysel öğrenme, adından da anlaşılacağı gibi, deneyimlerden öğrenmeyi içermektedir. Kolb'a göre deneysel öğrenme, deneyimin kavranması ve dönüştürülmesiyle bilginin yaratılması sürecidir (Kolb, 1984). Deneyim tabanlı öğrenme ya da deneysel öğrenmenin başlıca özelliği öğrenenin deneyimini öğrenme ve öğretmenin bütün değerlendirmelerinde merkezi bir yere yerleştirmesidir. Bu deneyim, öğrenenin yaşamındaki önceki olaylarla ve şu andaki yaşam olaylarıyla oluşabileceği gibi, öğreticinin ya da rehberin uygulamaya koyacağı etkinliklerle de oluşabilir. Deneyime dayalı öğrenmenin anahtar özelliği, öğrenenlerin deneyimlerini yansıtma, değerlendirme ve önceki deneyimlerin ışığı altında yeniden oluşturma yardımıyla çözümlemeleridir. Deneyimin bu şekilde gözden geçirilmesi daha ileri eylemlere öncülük eder (Andresen, Boud ve Cohen, 2000). İnsanı merkeze alan insancıl kuramın kurucularından olan Rogers'ın görüşlerinin eğitimdeki uygulanması "öğrenen merkezli eğitim" şeklinde kavramsallaştırılmaktadır. Bu görüşe göre öğrenme deneyimleri öğrenmenin temelini oluşturmaktadır (Rogers vd., 2013). Knowles'ın andragoji kavramında deneyim başlıca rol üstlenmektedir. Androgojinin temel bir varsayımı bireyin yaşam deneyimlerinin birer öğrenme deneyimine dönüşerek, öğrenme için kaynak oluşturmasıdır (Knowles, 1980). Öğrenme deneyimlerine ağırlık veren bir başka kuram Mezirow'un dönüşümsel öğrenme kuramıdır. Dönüşümsel öğrenme kuramına göre öğrenme deneyimleri öğreneni biçimlendirir, anlamlı bir etki üretir ve öğrenenin izleyen deneyimlerini etkiler (Mezirow,1997). İnsan yaşamını öğrenmenin kaynağı olarak gören güncel yaklaşımlar da bulunmaktadır. Bu yaklaşımlara göre bireyler iş yaşamı, aile, arkadaşlarla ve komşularla ilişkiler,

hastalıklar, spor ve hobiler ya da dinlenme gibi günlük deneyimlerinden üretken bir biçimde öğrenme yeteneğine sahiptirler. Bireyin kendi yaşamından öğrenme kapasitesi kim olduğunu (ya da kimliğini) ve başkalarıyla nasıl yaşadığını önemli ölçüde belirlemektedir. Böylece birey hayatını kazanabilmekte, çatışmalardan uzak durabilmekte, nesneleri yapabilmekte ya da tamir edebilmekte, geleceği planlayabilmekte ve yaşam krizleriyle başa çıkabilmektedir (Field, 2012).

Öğrenme Deneyimlerini Yakalama Projeleri

Bireylerin öğrenme deneyimlerinin yakalanması konusu araştırmacıların ilgisini çekmeye başlamıştır. Örneğin Avrupa Birliği tarafından desteklenen MIRROR (Müller vd., 2011) ve TRAILER (Peñalvo vd., 2013) projelerinde bu amaçla kullanılabilecek teknolojilerin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. SCORM standartının oluşmasında etkili olan ADL kuruluşu bireylerin öğrenme yönetim sistemleri üzerinde gerçekleştirdikleri biçimsel öğrenme etkinliklerinin yanı sıra, gerçek dünya etkinlikleri, deneysel öğrenme etkinlikleri, biçimsel olmayan öğrenme etkinlikleri, sosyal öğrenme etkinlikleri ve oyun etkinlikleri gibi her türden öğrenme etkinliğinin yakalanmasına ve bu etkinlik akışlarının bir öğrenme kayıtları deposuna kaydedilmesine olanak sağlayan Experience API'yi geliştirmektedir (Poltrack vd., 2012). Yaşam günlüğü ile öğrenme deneyimlerinin yakalanması amacıyla; sınıf içindeki etkinliklerin canlı kaydı (Ogata vd., 2008), öğrenenin ekran ve kamera görüntülerinin sürekli olarak yakalanması (Mutlu, 2014a), müze vb. ortamlardaki QR kodlarını kullanarak biçimsel olmayan öğrenme deneyimlerini yakalanması gibi farklı yaklaşımlar denenmektedir (Perez-Sanagustin vd., 2013).

Öğrenme Deneyimlerinin Yorumlanması

Bireyin yaşam günlüğü kayıtlarını tarayarak öğrenme deneyimlerini yorumlaması, basitçe görüntüleri elle parçalara ayırma (segmentasyon), etiketleme, not yazma, yorum yazma, kategori belirleme, meta veri atama gibi yaklaşımlarla sağlanır. Deneyimlerin öğrenme deneyimi olup olmadığını anlamak ilk başta kolay olmayabilir. Çoğu deneyimin öğrenmeyle ilişkisi kurulamayabilir. Diğer taraftan öğrenmenin ne zaman gerçekleştiği de ayrı bir tartışma konusudur. Yansıtma kavramı bu konuya bir çözüm getirmektedir.

Dewey deneyimleri birincil deneyimler ve ikincil (yansıtıcı) deneyimler olmak üzere iki gruba ayırmaktadır. Birincil deneyimler günlük yaşam faaliyetlerinin sonuçlarıdır. Bu deneyimler ham deneyimlerdir ve minimum "yansıtıcı" düşünce içerirler. İkincil (yansıtıcı) deneyimler ise birincil deneyimlerin anlamını açıklamaya yönelik sistematik düşünme etkinlikleridir. İkincil deneyimler birincil deneyimi oluşuran eylemler ve sonuçları hakkında hükümlerin elde edilmesini sağlarlar ve gelecekteki etkinliklerin incelenmesi ve açıklanması için hipotezler ve kuramların oluşturulmasına olanak sağlarlar (Glassman, 2001).

Boud, Keogh and Walker (1985)'ın çalışmaları öğrenme deneyimlerinde duyguların önemine vurgu yapmaktadır. Yansıtma etkinliği bireylerin deneyimlerini tekrar yakalamaları, üzerinde düşünmeleri ve değerlendirmeleridir. Yazarlar çalışmalarında Dewey'in bu konudaki beş başlığını yeniden düzenleyerek yansıtma sürecini üç aşamayı içerecek şekilde tanımlamışlardır:

- Deneyime geri dönme – deneyimi oluşturan olayları ve etkinlikleri hatırlamak ve ayrıntılandırmak.
- Duyguları katmak (ya da ilişkilendirmek) – destekleyici duyguları kullanmak, engelleyici olanları ortadan kaldırmak.
- Deneyimi değerlendirmek – deneyimi bireyin niyeti ve varolan bilgisi ışığında tekrar incelemek. Bunun sonucunda elde edilen yeni bilgiyi kendi kavramsal çerçevesiyle bütünleştirmek.

Mutlu'nun önerdiği "öğrenme deneyimleri yönetimi" yaklaşımında ilk aşama deneyimlerin yakalanması, ikinci aşama deneyimlerin yorumlanması olarak verilmiştir (Mutlu, 2014a). Boud ve arkadaşlarının yansıtma sürecinin ilk aşaması olan "deneyime geri dönme" aşaması bir yaşam günlüğü ile günlük deneyimlerin yakalanması ve bu deneyimlerin tekrar erişilebilir biçimde yorumlanması ile mümkün kılınmaktadır. Böylece, birey yaşam günlüğü sisteminde deneyimlere ait zaman dilimine anahtar sözcükler yardımıyla konumlanabilir, deneyime ait yakalanan görüntü, ses, video ve konum vb. ipuçlarını inceleyerek deneyimi oluşturan etkinlik ve olayları ayrıntısıyla tekrar hatırlayabilir. "Öğrenme deneyimleri yönetimi" yaklaşımın üçünü aşaması olan öğrenme deneyimine eşlik eden bağlamların elde edilmesi ile yöntemin dördüncü aşaması olan öğrenme deneyimlerinin anlamlandırılması aşamaları öğrenmenin oluşması ve değerlendirilmesiyle ilgilidirler ve Boud ve arkadaşlarının önerdiği yansıtma sürecinin ikinci ve üçüncü aşamalarıyla eşleştirilebilirler. Bu çalışmada deneyimlerin

yorumlanmasına odaklanıldığı için öğrenme deneyimlerinin bağlamlarının elde edilmesi ile öğrenme deneyimlerinin anlamlandırılması aşamalarına yer verilmemiştir.

Öğrenme Etkinlikleri

Yaşam günlüğü sistemi ile yakalanmış olan deneyimlere ait etkinlikler ve olaylar gözden geçirildiğinde, yaşanan deneyimin bir öğrenme deneyimi olup olmadığını anlamanın kesin bir yöntemi yoktur. Bir deneyim, bir öğrenme etkinliği olarak önceden tasarlanarak, bilinçli bir şekilde yaşanıyorsa, birey daha sonra geriye dönüp baktığında bu deneyimin bir öğrenme deneyimi olduğundan şüphe duymaz. Fakat yaşam deneyimlerinin çoğu önceden planlanmamıştır ya da birey o anda birey bir deneyim yaşadığının farkında değildir. Diğer taraftan, yaşam günlüğü ile yakalanmış olan günlük yaşam deneyiminin yeni bilgi, davranış, beceri, değer ya da tercih kazandırması; varolanları değiştirmesi ya da güçlendirmesine yönelik hüküm önemli ölçüde bağlama özgüdür. Örneğin gazete okumak gibi bir davranış bir öğrenme deneyimi davranışı gibi görünmesine rağmen, vakit geçirmek amacıyla gerçekleştirilen rutin bir davranış ise kalıcı bir öğrenmeye neden olmayabilir. Hatta sınıfta ders dinleyen bir öğrenenin aklı eğer o anda başka bir yerdeyse, biçimsel bir öğrenme etkinliğine katılmış olmasına rağmen bir öğrenme gerçekleştirmemiş olabilir. Diğer taraftan, o esnada ders dışında odaklandığı konu ya da probleme ait farklı bir öğrenme deneyimi yaşıyor olabilir.

Öğrenme etkinliklerini yorumlayabilmek amacıyla kullanılabilecek hazır bir etkinlik envanteri bulunmamaktadır. Yine de bu çalışmanın izleyen bölümünde kurulacak olan çerçeve kapsamındaki öğrenme türlerine yönelik olarak literatürde önerilmiş etkinlik kümeleri biraraya getirilerek böyle bir envanterin oluşturulması için bir çalışma yapılabilir. Örneğin Kop (2011) öz-yönlendirmeli öğrenme için bağlantıcı (connectivist) yaklaşımdan yola çıkarak öğrenmeyi zenginleştirecek dört başlıca etkinliği şu şekilde tanımlamaktadır: 1) "toplama", öğrenenin okumak, seyretmek ya da oynamak amacıyla kaynaklara erişmesi ve biraraya getirmesi; 2) "ilişkilendirme", öğrenen, bir içeriği okuduktan, seyrettikten ya da dinledikten sonra yansıtma ile bunu halihazırda bildikleriyle ve önceki deneyimleriyle ilişkilendirmesi; 3) "yaratma", bu yansıtma ve anlamlandırma sürecinden sonra öğrenenlerin internet üzerindeki bir hizmeti kullanarak kendilerine ait bir içeriği oluşturmaları (örneğin bir blog yayını, bir yer imi kaydı, bir tartışma girdisi vb.); 4) "paylaşma", öğrenenlerin çalışmalarını bir ağ üzerinden başkalarıyla paylaşmaları. Değişik öğrenme biçimleri için buna benzer değişik etkinlik listeleri bulunabilir.
Bu çalışmada bireylerin geçmiş yaşam deneyimlerine ait etkinlikleri ve olayları yorumlarken, üzerinde çalışılan, dönüştürülen, aktarılan ya da elde edilen enformasyona atıfta bulunmaları şeklinde daha basit bir yaklaşım önerilecektir. Deneyime eşlik eden enformasyona yapılan atıflar daha sonra bu deneyime tekrar erişmelerinde ve öğrenmeyle ilişkilendirmelerinde kolaylık sağlayacaktır.

Öğrenme Epizodları

Epizodların birbiriyle ilişkili etkinliklerden/olaylardan meydana gelmesi gibi öğrenme epizodları da birbiriyle ilişkili öğrenme etkinliklerinden/olaylarından oluşmaktadır ve bir üst düzey olan öğrenme öykülerini tanımlamak için kullanılmaktadırlar. Günümüzde giderek popüler olan "anlatısal öğrenme", "biyografik öğrenme" ve "yaşam öyküsü" yaklaşımları bireylerin yaşam deneyimlerinden yola çıkarak "öğrenmeleri"ni ele almaktadır (Field, 2012). Clark ve Rossiter (2008)'e göre bireyler yaşadıkları deneyimlere anlam vermek amacıyla yaşamlarını öykülendirirler. Öğrenme, anlam verme etkinliği olduğuna göre, anlatılar da bir öğrenme biçimidir. Diğer bir deyişle, bireyler ne öğrenirlerse, ancak onun hakkında bir anlatı, bir öykü oluşturabilirler. Anlatılar bireysel, aile, toplum, işyeri vb. düzeylerde var olabilir. Carswell'e göre bireylerin yaşam öyküleri incelendiğinde yaşamlarında özellikle iş ve yaşama yaklaşımlarını biçimlendiren "öğrenme epizodları" adı verilen özel dönemlerin bulunduğu görülmektedir. Anlatıcılar öykülerini bir kitabın bölümlerini oluşturur gibi, bu epizodlar etrafında yapılandırmaktadırlar. Böylece başarmış oldukları zorlu eğitsel hedefleri aşmak için gerçekleştirilen çalışmalar, ilk iş ve kariyer deneyimleri, belirli insanların kendi üzerlerinde oluşturdukları etkiler gibi kendilerini biçimlendiren öğrenme dönemlerini kolayca hatırlarlar (Carswell, 2000).

Öğrenme Öyküleri

70'li yıllarda yetişkin eğitimi alanında çalışan Tough'a göre bireyler biçimsel olmayan öğrenme çabalarını birbiriyle ilişkili öğrenme epizodlarından oluşan bir takım "projeler" tasarlayarak yönetmeye çalışırlar. Bireyler genellikle yılda en az iki-üç kez başlıca öğrenme çabası içine girerler. Bazı bireylerde bu sayı 15-20'ye çıkabilir (Tough, 1979). Though'un "öğrenme projesi" kavramı bu çalışmadaki "öykü" kavramıyla büyük ölçüde örtüşmektedir. Her ne kadar Though kendi kullandığı "etkinlik", "epizod" ve "öğrenme projesi" kavramlarını

dakika ve saat cinsinden ölçmeye çalışmış ve buna göre sınıflandırmış olsa da etkinlik-epizod-öykü için standart süreler belirlemeye gerek yoktur. Bu kavramlar bireyin yakalanabilir yaşam deneyimlerini üç adımda yorumlayabilmek amacıyla kullanışlı birer katmandırlar ve her birey için bireyin deneyim yoğunluğuna göre dengeli bir biçimde ölçeklendirilmeleri yeterlidir (Mutlu, 2014c). Alheit and Dausien'e (2002) göre yaşam boyu öğrenme ve yaşam genişliğinde öğrenme belirli bir biyografinin bağlamlarına tüm zamanlarıyla sıkı bir biçimde bağlıdır. Öyle ki, eğer bir biyografi yoksa öğrenme yoktur; öğrenme olmaksızın bir biyografi olmaz (Akt. Tedder ve Biesta, 2007).

Öğrenme deneyimlerinden öğrenme epizodlarını, öğrenme epizodlarından da öğrenme öykülerini oluşturma süreci bir yapı oluşturma süreciyken, anlatısal öğrenme ve biyografik öğrenme'de gerçekleştirilen işlem ise bir bu yapının parçalara ayrılma sürecidir.

ÖĞRENME DENEYİMLERİNİN YORUMLANMASI İÇİN GENİŞLETİLMİŞ BİR ÇERÇEVE

Yaşam deneyimlerinin olduğu gibi öğrenme deneyimlerinin de geniş bir doğası bulunmaktadır. Bu deneyimler doğumdan ölüme kadar devam eder (yaşam boyu öğrenme) ve herhangi bir anda biçimsel, yarı biçimsel ya da biçimsel olmayan öğrenme deneyimi olarak sınıflandırılabilirler (yaşam genişliğinde öğrenme). Diğer taraftan birey neye inanılacağı, nasıl davranılacağı ve kendini/diğerlerini nasıl yargılayacağını belirleyen dini, manevi, ahlaki ve sosyal değerleri öğrenme deneyimleri de yaşayabilmektedir (yaşam derinliğinde öğrenme) (Banks vd., 2007). Yaşam boyu, yaşam genişliğinde ve yaşam derinliğinde öğrenme öğrenmenin üç boyutunu meydana getirir (Karlsson 2008, Karlsson ve Kjisik 2009).

Mutlu (2014c) tarafından yaşam boyu öğrenme deneyimlerinin daha sonra hatırlamak amacıyla yaşandıkları anda yakalanması sürecini sistematik bir bakış açısıyla betimleyebilmek için öğrenme türlerinin özellikleri, öğrenme ortamları ve günlük kaydedici cihazlar ile algılayıcılar sınıflandırılarak bir çerçeve elde edilmiştir. Bu çerçeveden yararlanılarak bu bölümde bireyin yakalanan öğrenme deneyimlerinin yorumlanması amacıyla genişletilmiş bir çerçeve önerilecektir. Öncelikle yaşam genişliğindeki öğrenme deneyimlerinin yorumlanması için bir yaklaşım geliştirilecek, ardından aynı yaklaşım yaşam derinliğinde öğrenme ve yaşam boyu öğrenme deneyimleri için tartışılacaktır.

Yaşam Genişliğinde Öğrenme Deneyimlerinin Yorumlanması

İsveç Ulusal Eğitim Ajansının Skolverket Raporunda "yaşam boyu öğrenme" ve "yaşam genişliğinde öğrenme" boyutlarını bir araya getiren iki boyutlu bir çerçeve önerisinde bulunulmuştur (Skolverket, 2000). Bu rapora göre yaşam boyu öğrenme doğumdan ölüme kadar olan öğrenmeyi kapsamaktayken, yaşam genişliğinde öğrenme biçimsel, yarı biçimsel ve biçimsel olmayan öğrenmelerin tümünün tanınmasını sağlamaktadır. Barnett'a göre yaşam boyu öğrenme yaşamın ardışık zamanlarında oluşan öğrenme deneyimlerini ifade ederken, yaşam genişliğinde öğrenme farklı ortamlarda eş zamanlı olarak gerçekleşen öğrenmedir (Barnett, 2010). Diğer bir deyişle birey biçimsel, yarı biçimsel ve biçimsel olmayan öğrenme gibi farklı uzaylardaki öğrenmeyi aynı anda yaşıyor olabilir. Böylece biçimsel, yarı biçimsel ve biçimsel olmayan öğrenmenin farklı zaman ve mekân dilimlerindeki birbirinden bağımsız olgular olarak değil, bireyin bütün hayatı boyunca ardışık olabileceği gibi, bir birine paralel ve iç içe geçmiş olarak da devam edebilen süreçler olarak ele alınması gerektiği vurgulanmış olmaktadır.

Biçimsel öğrenme deneyimleri: Clark (2005) biçimsel öğrenme ortamlarına yetişkin eğitimi kurumları, üniversiteler, mesleki eğitim ve öğretim kurumları, liseler, ilköğretim okulları, okul öncesi, üçüncü yaş (çağ) üniversitesi'ni örnek olarak vermektedir. Biçimsel öğrenme deneyimlerinin ağırlıklı olarak bir eğitim kurumuna ait sınıf ortamındaki etkinliklerden oluştuğu düşünülebilir. Fakat öğrenen bu ortamlarda yarı biçimsel ve biçimsel olmayan öğrenme deneyimleri yaşayabileceği gibi, biçimsel öğrenmeye ait deneyimleri sınıf dışında da yaşayabilir (Mutlu, 2014c).

Yarı biçimsel öğrenme deneyimleri: Yaşam boyu öğrenme açısından bakıldığında yarı biçimsel öğrenme genellikle biçimsel öğrenme dönemi tamamlandığında ve bireyin bir işe girme cabasıyla ya da işe girmesiyle birlikte başlar. Ağırlıklı olarak işyerinde, işe yönelik olarak, mesleki gelişim amaçlı, mesleki kariyer planı doğrultusunda biçimlenen öğrenme eylemleridir. Birey mesleki gelişimin yanı sıra hobi, kişisel gelişim, sağlık,

spor vb. amaçlarla da genellikle birinci amacı eğitim vermek olmayan kuruşlarda yarı biçimsel öğrenme deneyimleri yaşayabilir. Clark (2005) yarı biçimsel öğrenme mekânlarına işgücü piyasası programları, meslek birlikleri, iş başında eğitim, iş deneyimi programları, gönüllü kuruluşlar, çocuk bakım merkezleri ve öğrenme çemberlerini örnek olarak vermiştir. Yarı biçimsel öğrenme deneyimlerinin ağırlıklı olarak eğitimi düzenleyen kuruluşa ait sınıf ortamındaki etkinliklerden oluştuğu düşünülebilir. Fakat öğrenen bu ortamlarda biçimsel ve biçimsel olmayan öğrenme deneyimleri yaşayabileceği gibi, yarı biçimsel öğrenmeye ait deneyimleri sınıf dışında da yaşayabilir (Mutlu, 2014c).

Biçimsel olmayan öğrenme deneyimleri: Clark (2005) biçimsel olmayan öğrenme mekânları için kulüpler, kütüphaneler, müzeler, sanat galerileri, oyun sahaları, aileler ve yaşlı bakım evlerini örnek olarak vermiştir. Biçimsel olmayan öğrenme deneyimlerinin ağırlıklı olarak sınıf dışında yaşandığı düşünülebilir. Fakat öğrenen sınıf dışı ortamlarda biçimsel ve yarı biçimsel öğrenme deneyimleri yaşayabileceği gibi, biçimsel olmayan öğrenme deneyimlerini sınıf ortamında da yaşayabilir (Mutlu, 2014c). Mutlu, Schugurensky (2000), Eraut (2000, 2004) ve Bennett (2012)'in çalışmalarından yararlanarak "genişletilmiş biçimsel olmayan öğrenme modeli"'ni önermiştir. Genişletilmiş biçimsel olmayan öğrenme modelinde öğrenenin öğrenmeyi önceden planlaması ve öğrenmenin bilincinde olması durumları göz önüne alınarak "üstü örtük (sözsüz) öğrenme", "bütünleştirici öğrenme", "tepkisel (tesadüfi) öğrenme" ve "öz-yönlendirmeli öğrenme" türleri biraraya getirilmiş ve bireyin geçmiş, şu an ve gelecekteki öğrenme deneyimlerine yönelik farkındalık kazanmasına yardımcı olacak bir çerçeve elde edilmiştir (Mutlu, 2014a).

Biçimsel, yarı biçimsel ve biçimsel olmayan öğrenmenin birbirinin içine geçebilmesi bireylerin öğrenme deneyimlerini yorumlayabilmelerini zorlaştırmakta ve deneyimler kolayca birbirine karıştırılmaktadır. Yorumlamanın ilk aşaması, kanıtlardan yola çıkarak öğrenme deneyimlerini oluşturan etkinliklerin ve olayların farkedilmesi ve tanınmasıdır. Bu süreç öğrenme ve yapılandırma düzeylerine göre ayrı ayrı incelenebilir.

Öğrenmenin yapılandırılmasıyla öğrenmeyi önceden planlama, zamanı, yeri, süreyi, öğrenme malzemelerini, yöntemleri, teknolojileri ve etkinlikleri önceden belirleme gibi eylemlerden bahsedilmektedir. Bu durumda yapılandırılmamışlık önceden herhangi bir düzenlemenin olmadığı durumu, yarı yapılandırılmışlık ise önceden düzenlenmiş etkinliklerin yanısıra spontane etkinliklere ve olaylara da yer verildiğini ifade eder. Diğer taraftan da yapılandırmayı gerçekleştiren otoritenin kim olduğu da önemlidir (Mutlu, 2014c). Tablo 1'de öğrenme türleri ile yapılandırılma düzeyi arasındaki matrisin her hücresine karşı gelen öğrenme deneyimlerine ait etkinliklerin ve olayların nasıl yorumlanacağına yer verilmiştir.

Tablo 1: Öğrenme ve Deneyim Türlerine Karşı Gelen Etkinlikler (Mutlu (2014c)'den Uyarlanmıştır.)

Öğrenme türü	**Biçimsel öğrenme**	**Yarı biçimsel öğrenme**	**Biçimsel olmayan öğrenme**
Otorite	**Eğitim kurumu**	**Çalışılan, üye olunan ya da hizmet alınan kuruluş**	**Öğrenenin kendisi**
Yapılandırılmış deneyimler (Bu deneyimlerin yeri, zamanı ve kapsamı önceden belirlidir.)	Bu etkinlikler deneyim anında ve deneyim sonrasında yorumlanabileceği gibi eğitim kurumunun öğretim planı doğrultusunda sonradan onaylanmak koşuluyla deneyim öncesinde de ön yorumlama yapılabilir.	Bu etkinlikler deneyim anında ve deneyim sonrasında yorumlanabileceği gibi kuruluşun öğretim planı doğrultusunda sonradan onaylanmak koşuluyla deneyim öncesinde de ön yorumlama yapılabilir.	Bu etkinlikler deneyim anında ve deneyim sonrasında yorumlanabileceği gibi bireysel öğrenim planı doğrultusunda sonradan onaylanmak koşuluyla deneyim öncesinde de ön yorumlama yapılabilir.
Yarı yapılandırılmış deneyimler (Bu deneyimlerin yeri, zamanı ve kapsamı kesin değildir.)	Bu etkinlikler deneyim sonrasında yorumlanabileceği gibi bir bölümü deneyim anında yorumlanabilir.	Bu etkinlikler deneyim sonrasında yorumlanabileceği gibi bir bölümü deneyim anında yorumlanabilir.	Bu etkinlikler deneyim sonrasında yorumlanabileceği gibi bir bölümü deneyim anında yorumlanabilir.*

Yapılandırılmamış deneyimler (Bu deneyimlerin yeri, zamanı ve kapsamı hakkında genellikle önceden bilgi yoktur.)	Bu etkinlikler deneyim sonrasında yorumlanabilir	Bu etkinlikler deneyim sonrasında yorumlanabilir.	Bu etkinlikler deneyim sonrasında yorumlanabilir.**

(*) ve (**) Bu deneyimleri yorumlayabilmek amacıyla bireyin kişisel ve kurumsal bilgi çalışması ortamlarındaki deneyimlerinin taranması gerekebilir. Bu ortamlar kişisel ve kurumsal iletişim ortamı, kişisel ve kurumsal medya ortamı, kişisel ve kurumsal işlemler ortamı, kişisel ve kurumsal çalışma ortamı, kişisel ve kurumsal yayıncılık ortamı, kişisel ve kurumsal öğrenme ortamı ile kişisel ve kurumsal araştırma ortamı olarak gruplandırılmıştır (Mutlu, 2014c).

Tablo 1'deki matriste sol üst köşeye doğru gidildiğinde öğrenme deneyimine ait farkındalık artmakta ve deneyime ait etkinlikleri yorumlamak kolaylaşmakta iken, matrisin sağ alt köşesine doğru gidildiğinde öğrenme deneyimine ait farkındalık azalmakta ve deneyime ait etkinlikleri ya da olayları önce farketmek sonra da yorumlamak gerekmektedir. Farketme işlemi ise bireyin kişisel ve kurumsal bilgi çalışması ortamlarındaki deneyimlerinin taranmasıyla güçlendirilebilir.

Tablo 2: Yapılandırılmışlık Düzeyi ve Yorumlamanın Zamanlaması

Yapılandırılmışlık düzeyi	**Yapılandırılmış öğrenme deneyimleri**	**Yarı yapılandırılmış öğrenme deneyimleri**	**Yapılandırılmamış öğrenme deneyimleri**
Kullanılabilir yaşam günlüğü cihazları	Masaüstü, dizüstü, tablet, akıllı telefon, giyilebilir yaşam günlüğü kamerası	Dizüstü, tablet, akıllı telefon, giyilebilir yaşam günlüğü kamerası	Akıllı telefon, giyilebilir yaşam günlüğü kamerası
Deneyim öncesinde yapılan yorumlar	Program, ders, öğretici, konu, kaynaklar, araçlar, gerçekleştirilmesi öngörülen işlemler ve eylemler vb. bilgilerin girilmesi	-	-
Deneyim anında yapılan yorumlar*	Öğrenme esnasında notlar, sorular, çıkarımlar vb. bilgilerin kaydedilmesi	Program, ders, öğretici, konu, kaynaklar, araçlar, gerçekleştirilen işlemler ve eylemler vb. bilgilerin girilmesi. Öğrenme esnasında notlar, sorular, çıkarımlar vb. bilgilerin kaydedilmesi	-
Deneyim sonrasında yapılan yorumlar	Deneyimle ilgili yorumların gözden geçirilmesi ve onaylanması	Deneyimle ilgili yorumların gözden geçirilmesi ve onaylanması	Program, ders, öğretici, konu, kaynaklar, araçlar, gerçekleştirilen işlemler ve eylemler vb. bilgilerin girilmesi. Deneyime ait çıkarımlar vb. bilgilerin kaydedilmesi. Deneyimle ilgili yorumların gözden geçirilmesi ve onaylanması

(*) Eğer deneyim anında aktif kayıt olanağı bulunuyorsa deneyim kapsamındaki içerik ve gerçekleşen iletişim de ses, video ya da ekran videosu biçiminde yakalanabilir.

Tablo 2'ye göre birey, yapılandırılmış öğrenme deneyimlerini yorumlama işlemini deneyim öncesine, deneyim anına ve deneyim sonrasına paylaştırabilirken, yarı yapılandırılmış öğrenme deneyimlerinde yorumlama işlemini

ağırlıklı olarak deneyim anı ve deneyim sorası için yapabilmektedir. Yapılandırılmamış öğrenme deneyimlerinde ise yorumlama yükü bütünüyle deneyim sonrasına kalmaktadır.

Öğrenme deneyimlerine ait etkinlikler sadece deneyimin sonradan kolayca hatırlanmak amacıyla yorumlanması için değil aynı zamanda yapılandırılmış deneyimlerin planlanması, yapılandırılmış ve yarı yapılandırılmış deneyimlerin denetlenmesi ve geçmişteki tüm öğrenme deneyimlerinin değerlendirilmesi amacıyla da kullanılırlar. Etkinlikler genellikle kendilerini haftalık ve günlük planlarda gösterirler.

Öğrenme deneyimlerini yorumlarken kanıtları inceleyerek etkinlikleri ve olayları farkedip tanımak mümkün olmasına rağmen, öğrenme epizodları ve öğrenme öyküleri kanıtlara bakarak değil, etkinlikler ve olayların hiyerarşik biçimde soyutlanmasıyla belirlenirler.

Öğrenme epizodları bir ay içerisinde birbiriyle ilişkili öğrenme etkinliklerinin meydana getirdiği etkinlik grupları olarak tanımlandığı için birey geçmişteki öğrenme etkinliklerini tarayarak ve aralarında bir ilişki arayarak geçmiş bir ay içerisinde gerçekleşen öğrenme epizodlarını belirleyebilir. Bu epizodların benzerlerini gelecek aylar ve ayların haftalarını planlamak amacıyla tasarlayabilir. Biçimsel öğrenmede, genellikle eğitim kurumunun belirlemiş olduğu ve derslerde o ay gerçekleşen başlıca olaylar öğrenme epizodlarını oluştururlar. Örneğin, X dersine kayıt olmak, X dersindeki ödev/projeleri gerçekleştirmek, X dersindeki sınavlara girmek, odaklanılması gereken ve tarihlendirilmiş olaylardır. Bunun yanısıra dönem boyunca X dersinde her hafta işlenecek konular bulunmaktadır. Her haftaya ait konular yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış etkinliklerle çalışılacaktır. Bu durumda X dersi için o ay ek olarak (her hafta için bir adet olmak üzere) dört epizod daha bulunmaktadır. Yarı biçimsel öğrenmede aynı süreç kuruluşun belirlemiş olduğu yer, zaman ve kapsamı içeren öğretim programı için uygulanır. Burada temel fark otorite ve öğretim görülen yerdir (genellikle işyeri). Biçimsel olmayan öğrenmede meydana gelen öğrenme epizodları ise bireyin geçmiş bir ay içerisinde yaşamış olduğu ve kendisi tarafından yönlendirilen ya da maruz kaldığı başlıca öğrenme olaylarıdır. Bu öğrenme epizodları üstü örtük (sözsüz), bütünleştirilmiş, tesadüfi (tepkisel) ve/veya öz-yönlendirmeli öğrenme deneyimleri biçiminde yaşanmış olabilir.

Öğrenme epizodları geleceği planlamak amacıyla kullanılırken öğrenme etkinliklerinde olduğu gibi yeri, zamanı ve kapsamı ayrıntılı olarak belirlemek gerekmez. Bu nedenle, öğrenme epizodları biçimsel ve yarı biçimsel öğrenme deneyimlerini olduğu kadar biçimsel olmayan öğrenme deneyimlerini planlamak amacıyla da yoğun olarak kullanılırlar. Örneğin, X dersi için 29 Eylül 2014 Pazartesi günü başlayan haftaya ait bir epizod tanımlandığında, birey o hafta dersten önce konuyu gözden geçirmeyi, dersin öğreticisi tarafından verilen yüzyüze derse katılmayı, ders sonrası diğer öğrenenlerle o hafta verilecek ortak çalışma ödevini yapmayı ve evde dersin konularını tekrarlamayı içeren çok sayıda öğrenme etkinliğini içeren bir üst plan yapmış olmaktadır. Her etkinliğin ayrıntılarını "etkinlik planlama" eylemiyle daha sonra belirleyecektir.

Öğrenme öyküleri birbiriyle ilişkili epizodlardan oluştuğu için, birey içinde bulunduğu yıla ait öğrenme öykülerini daha önce saptamış olduğu epizodların birbirleriyle ilişkilerini gözden geçirerek belirleyebilir. Böylece o yıla ait resmi eğitim öykülerini, diğer eğitimlere ait öykülerini ve kendi kendine öğrenme öykülerini tanımlayabilir ve bu öykülere ait yıllık ve aylık planlar hazırlayabilir. Bu düzeyde ele alındığında genellikle bireylerin yılda bir iki tane öğrenme öyküsü bulunur. Bireylerin sahip oldukları öğrenme öykülerine yönelik farkındalıkları arttıkça, farklı öğrenme türleri arasında geçiş yapan öğrenme deneyimlerini tasarlamaları olanağı ortaya çıkar. Örneğin, biçimsel bir öğrenme öyküsünü bu öykü sona erdikten ya da yarım kaldıktan sonra biçimsel olmayan bir öğrenme öyküsü biçiminde devam ettirmeye karar verebilir. Aynı şekilde, biçimsel olmayan bir öğrenme öyküsünü yarı biçimsel ya da biçimsel bir öğrenme öyküsüne dönüştürmeyi planlayabilir. Bir öğrenme deneyimi kümesi bir öğrenme öyküsü düzeyinde ele alınmaya başlandığında, bunun gelip geçici bir deneyim olmayıp, belirli bir birikimi barındırdığı kabul edilmiş olur.

Biçimsel ve yarı biçimsel öğrenme deneyimlerini yorumlama süreci önemli ölçüde kurum ve kuruluşların çizdiği çerçevenin içinde kalınarak gerçekleştirildiği için asıl başa çıkılması gereken alan biçimsel olmayan öğrenme deneyimleridir. Mutlu ve arkadaşları (2014) kamera ve ekran görüntülerini 30 saniyede bir sürekli yakalamaya dayalı bir yaşam günlüğü sistemini kullanarak "öğrenme deneyimleri yönetimi" yaklaşımını test etmişler ve kendilerine ait biçimsel olmayan öğrenme deneyimlerini farkederek yorumlayabildiklerini gözlemişlerdir.

Yaşam Derinliğinde Öğrenme Deneyimleri İçin Notlar

Yaşam derinliğinde öğrenmeye konu olan değerlerin oluşumu bireyin yaşadığı diğer deneyimlerle ve üstlendiği rollerle yakın ilişki içerisindedir. Bireyin kendisine yönelik öznel algısı, bütüncül bir yaklaşımla iç dünyasını ve geçmişini ayrıntılı olarak incelemesiyle oluşur. Bu türden bir inceleme anılar, ajandalar, günlükler, yorumlar, kişisel notlar vb. yapılandırılmamış değişik kişisel bilginin değerlendirilmesiyle gerçekleştirilebilir (Banks vd., 2007). Yaşam derinliğinde öğrenme deneyimleri uzun zaman aralıklarında ve belirgin kilometre taşları olmadan "yavaşça" yaşandıklarından dolayı genellikle yaşam günlüğü kayıtlarına yakalanmazlar. Bu amaçla deneyime ait ipuçları daha çok bireyin bu deneyimlere ait yansıtma eylemine ait kayıtlarla elde edilmeye çalışılır. İç dünyasına yönelik yeterli yansıtma gerçekleştirmeyen bireyler için yaşam derinliğinde öğrenme deneyimlerini yönetmek kolay olmayacaktır.

Yaşam derinliğinde öğrenme deneyimleri, doğaları gereği yapılandırılmamış deneyimler olmalarına rağmen, bireyler bilinçli bir davranışla bu deneyimleri yapılandırmaya çalışabilirler. Böylece, yaşam derinliğinde öğrenme deneyimleri yorumlanırken, yaşam genişliğindeki öğrenme deneyimlerinde olduğu gibi yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış deneyimler olarak ayrı ayrı ele alınabilirler. Yapılandırılmış yaşam derinliğinde öğrenme deneyimleri bireyin önceden belirlediği zaman, kapsam ve etkinliklerle düzenlenmektedir. Örneğin, birkaç günde bir günlük yazarak iç dünyası üzerinde etkisi olan deneyimleri, gerçekleştirilen davranışları ve verilen yargıları değerlendirme vb. etkinlikler düzenlenebilir. Birey zamanla rutin hale gelecek olan bu deneyimleri yaşam günlüğü ile yakalayabilir ve yorumlayabilir. Birey iç dünyasına odaklanarak gerçekleştirdiği bu öğrenme deneyimlerinin farkına vardıkça, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış yaşam derinliğinde öğrenme deneyimlerini de yakalama ve yorumlama becerisi kazanmaya başlayacaktır. Özellikle yaşam günlüğü sistemindeki aktif kayıt cihazlarını kullanarak yaşam derinliğindeki öğrenme deneyimlerini gerçek zamanlı olarak sesli ya da videolu yorumlayabilme olanağı, bireye kolayca unutulabilecek yarı yapılandırılmış ya da yapılandırılmamış deneyimleri yakalayabilme olanağı kazandıracaktır. Birey bu etkinlikleri daha sonra haftalık ve aylık epizodlar halinde düzenleyebilir, bu epizodlardan yola çıkarak yaşam derinliğinde öğrenme öykülerini belirleyebilir. Yaşam derinliğinde öğrenme deneyimlerini yorumlama bireyin inançları, davranışları ve yargılarına yönelik içgörü kazanmasını sağlayacaktır.

Yaşam Boyu Öğrenme Deneyimleri İçin Notlar

Gelişim psikolojisi açısından ele alındığında bireyler bebeklik, çocukluk, ergenlik, genç yetişkinlik, orta yetişkinlik ve ileri yetişkinlik gibi yaşam dönemlerine sahiptirler (Santrock, 2011). Bu dönemlerin herbirinde değişik öğrenme biçimleri baskın durumdadır. Yaşam boyu öğrenme söz konusu olduğunda oldukça uzun zaman dilimleriyle karşılaşılır. Bireyin 30 yıl önceki üniversite öğretimine ait ders notları, 20 yıl önce katıldığı bir hizmet içi kursta kazandığı beceriler, 10 yıl önce bir yurt dışı seyahat esnasında gezdiği müze ve şu anda okumakta olduğu bir kitap gibi sonsuz çeşitlilikte faaliyet ve içerik bireyin yaşam boyu öğrenme geçmişinde yer alır. Bu çeşitlilik hem içinde bulunulan anda gerçekleşen öğrenmede, hem de gelecekteki öğrenme süreçlerinde artarak devam eder (Mutlu, 2014a).

Bireyin yaşam boyu öğrenme deneyimlerini, güncel deneyimleri ele aldığından daha farklı ele alması mümkündür. Deneyimlerle arasında uzun zaman dilimleri oluşmuştur ve birbirine benzer nitelikte ve ayrıntılı biçimde sınıflandırabileceği çok sayıda deneyim biriktirmiştir. Çok sayıda okul, sınıf, ders deneyimi bulunmaktadır. Çok sayıda şehire (ve ülkeye) seyahat gerçekleştirmiştir. Okuduğu kitaplar çeşitli alanlara göre sınıflandırılabilir. Eğitim geçmişinin yanı sıra göz ardı edilemeyecek iş deneyimine sahip olabilir. Bütün bu özellikler bireyin geçmiş, şimdiki an ve geleceğine ait öyküleri belirlemesi, öykülere ait epizodları tanımlaması ve gerçekleşen etkinlikleri bu epizodlara yerleştirmesi için bilgelik kazandıracaktır.

Bireylerin geçmişteki deneyimlerinin bilgisayar diskindeki dosyalar biçiminde tutulduğu varsayılırsa, deneyimleri hatırlama işleminin eşdeğeri söz konusu dosyanın çalışma belleğine kopyalanması değil, taşınmasıdır. Birey çalışma belleğine getirdiği dosyayı incelerken güncel düşünce ve yorumlarını da bu dosyaya ekler. Daha sonra, hatırlama işlemi sona erdirildiğinde deneyime ait dosya yeni sürümüyle tekrar çalışma belleğinden diske taşınır ve eski sürümünün üzerine yerleştirilir. Dolayısıyla, deneyimi her hatırlama işlemi deneyime ait dosyanın yeni bir sürümünü oluşmasına ve bir önceki sürümünün silinmesine neden olur (Draaisma; 2012, 2014). Birey kısa süre önce gerçekleşen deneyimleri hatırlarken oluşan bu farklılaşmayı bir ölçüde izleyebilirken, birkaç yıldan

eski deneyimler için deneyimin orijinal haline ait pek fazla iz kalmaz. Bu süreyi içinde bulunulan yıldan üç yıl öncesiyle sınırlandırabiliriz. Bireyin gelecek için yaptığı kişisel öngörüleri için de benzer bir süre kısıtı gerçekçi bir yaklaşım olacaktır. Çünkü geçmişte olduğu gibi geleceğe yönelik uzak anlar için de öngörülen epizodlar bulanıklaşmaya başlayacaktır. Böylece yaşam genişliğinde öğrenme deneyimlerinin zamansal kapsamını içinde bulunulan yıl ve öncesi üç yıl ile sonraki üç yıl olmak üzere yedi yıllık bir çalışma takvimi içerisinde tutmak anlamlı olacaktır. Bu zamansal kapsamın öncesi yıllar ile sonrası yıllar yaşam boyu öğrenmenin yaklaşımlarıyla planlanmalı ve değerlendirilmelidir.

Birey geriye dönüp baktığında yaşamındaki önemli kilometre taşları olarak gördüğü deneyimlerini içeren başlıca öykülerini belirleyebilir ve uzak geçmişteki öykülerini 10'lu yıllar altında gruplandırarak dönemsel bir bağlamda değerlendirebilir. Benzer şekilde birey kişisel zaman eksenin geleceğe ait bölümüne ait öngörülerini de onlu yıllar altında gruplandırarak kendisine yol haritası çizebilir.

Yaşam günlüğü araçlarıyla yaşam deneyimlerini yakalamaya başlamadan önceki dönemlere ait deneyimleri hatırlayabilmek ve kayda almak için, onlu yıllar ve yıllara ait öyküleri belirlemeye çalışmak, ardından da bu öykülerin içinde barınan aylara ait epizodları hatırlamaya çalışmak, etkili bir yöntem olacaktır. Bu süreçte geçmişe ait fotoğraf albümleri, videolar, belgeler, günlükler, ajandalar, mektuplar vb. kanıtlardan yararlanılmalıdır. Geçmiş yıllara ait kitap, dergi, gazete, tiyatro, sinema, konser, televizyon, söyleşi, sergi, konferans, gezi, özel gün, tatil vb. etkinliklere ait her türlü hatırlatıcı malzeme bu amaçla kullanılmalıdır. Böylece birey kişisel yaşam çizgisinin eski dönemlerine ait boşlukları geçmişteki öğrenme deneyimleriyle mümkün olduğunca doldurabilecektir.

Bireyin yaşı ilerledikçe, üstlendiği birden fazla rolün farkında olacak ve bu rollere ilişkin öyküleri daha keskin çizgilerle tanımlayarak yönetebilecektir. Tablo 3'de yetişkin bir bireyin üstlendiği değişik rol gruplarına ait örnekler verilmiştir.

Tablo 3: Bireyin Üstlendiği Roller ve İlişkili Öykülere Örnekler

Roller	**İlişkili Öyküler**
Özel	Ruhsal, duygusal, ruhani, dini, ahlaki, ...
Aileye İlişkin	Eş, çocuklar, akrabalar, yuva, eğlenme, dinlenme, sağlık, giyinme, beslenme, spor, geziler, alışveriş-finans, ...
Kişisel Gelişim	Yabancı dil öğrenme, vücut geliştirme, hobiler, diğer beceriler, ...
Akademik Gelişim	Okulöncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim, lisansüstü öğretim, akademik ünvanlar, …
Profesyonel gelişim	Kariyer, makam, işyerleri, görevler-sorumluluklar, iş projeleri, girişimler, ortaklıklar, …
Sosyal Çevreye İlişkin	Arkadaşlar, akranlar, dostlar, sosyal ilişkiler, sosyal medya, sosyal etkinlikler, ...
Ekonomik	Yatırımlar, vergiler, sigortalar, krediler, …
Kurumsal	Yerel kurumlar, devlet kurumları, uluslararası kurumlar, özel kurumlar, ..,
Kültürel	Kitap, gazete, dergi, sinema, televizyon, tiyatro, konser, gösteri, sergi, ...
Yasal	Yasal olaylar, kanunlar, mahkemeler, cezalar, , ...
Politik	Politik kurumlara üyelikler, STK'lar, politik etkinlikler, …
…	…

Bu rollerin listesi ve rollerin bireyin yaşamındaki ağırlığı bireyin içinde bulunduğu gelişim dönemine, sosyo-ekonomik düzeyine ve kültürel ortamına bağlı olarak değişik gösterecektir. Kişisel deneyimlerin aynı zamanda potansiyel birer öğrenme deneyimi olduğu düşünülürse bireyin içinde bulunduğu yaşam diliminde odaklandığı rollere ait öyküleri iyi tanımlaması ve yorumlaması, özellikle biçimsel olmayan öğrenme ve yaşam derinliğinde öğrenme açısından, bireyin yaşamını zenginleştirecektir.

DENEYİMLERİ YAKALAMA VE YORUMLAMA SÜRECİNDEKİ ZAMAN VE ORTAM FARKLILIKLARI

"Yansıtma" kavramı genellikle daha önce yaşanmış olan bir deneyim üzerinde gerçekleştirilen bir işlem olarak düşünülür. Yansıtma işleminin sadece geçmişte yaşanan bir deneyim için değil, o anda yaşanmakta olan bir deneyim üzerinde de gerçekleştirilebileceği düşüncesi Schön'e aittir. Schön deneyim esnasındaki yansıtmayı "eylem içinde yansıtma", deneyim sonrasındaki yanstıma işlemine ise "eylem üzerine yansıtma" adını vermiştir (Schön, 1983). Loughran (1996), yansıtma işlemini zaman ekseninin her iki tarafına doğru uzatarak, gelecekteki deneyimlere ait yansıtma işleminin de gerçekleştirilebileceğine dikkat çekmiş ve bu işlemi "geleceğe yönelik yansıtma" olarak isimlendirmiştir. Loughran geçmiş deneyimlere yönelik yansıtma işlemini "geçmişe dönük yansıtma", deneyim esnasındaki yansıtma işlemini ise "eş zamanlı yansıtma" olarak adlandırmıştır (Loughran, 1996). Deneyimleri yansıtma sürecindeki bu bakış açısından deneyimleri yorumlama sürecinde de yararlanılacaktır.

Geçmiş Deneyimleri Yorumlama

Yaşam günlüğü kullanımında çoğu kez önce deneyim yakalanır ve üzerinden bir süre geçtikten sonra deneyim yorumlanır. Bu işlem, yakalanmış olan deneyimlere ait kanıtların aradan birkaç gün geçtikten sonra taranması, deneyimleri oluşturan etkinliklerin ve olayların hatırlanması ve deneyimlerin farkedilmesi şeklinde gerçekleştirilir. Yaşanan deneyim ile o deneyime ilişkin yorumlama arasındaki zaman farklılığı yaşam günlüğü sisteminin sürdürülebilirliği için zamanla bir sorun oluşturabilir. Bu nedenle deneyimlerin yaşanırken ve daha yaşanmadan yorumlanması olanakları üzerinde durulmalıdır.

Güncel Deneyimleri Yorumlama

Öğrenme deneyimlerinin bir bölümü yaşandığı anda yorumlanmaya uygundur. Örneğin, birey bir toplantıya katılmış olsun. Bireyin yaşam günlüğü sistemi bu toplantıyı yakalayacaktır. Birey daha sonra bu deneyime ait kayıtları gözden geçirerek toplantıyı tanımlamaya ilişkin bir etiket, not ya da yorum eklemek isteyecektir. Yaşam günlüğü sistemi bir deneyimi yakalarken, bireyin bu deneyime ait yorumunu aynı anda yaşam günlüğüne girmesiyle bu süreci kısaltmak mümkündür.

Benzer bir sorun ise deneyim yaşanırken deneyimle ilişkili notların farklı bir ortamda tutulmasıdır. Yukarıdaki toplantı örneğinde birey muhtemelen kalem ve kağıt kullanarak ya da bilgisayarında yazarak toplantıyla ilgili notlar alacaktır. Aynı deneyimle ilgili yaşam günlüğü kayıtları ve alınan notlar şeklindeki bu iki kayıt kümesinin biraraya getirilmesi hem ek işlem maliyeti doğuracak, hem de veri kaybına neden olabilecektir. Bu sorunu aşmak amacıyla kayıt cihazıyla (deneyimleri yaşam günlüğü sistemi ile kaydetme) not alma cihazı (deneyimleri yorumlama aracı) aynı anda kullanılabilmeli ve gerçek zaman kaydıyla o an tutulan notlar aynı zaman ekseninde görüntülenebilir olmalıdır.

Bu örnekte not alma işlemi sadece metinsel not alma olarak değil, bilgisayarda tutulan notlar, çizimler, fotoğraflar, ses ve video kayıtları olarak da düşünülmelidir. Değişik ortamlara ait bütün bu kayıtların yaşam günlüğü sistemi içerisinde kaydedilmeleri durumunda bireyin yakaladığı bütün ortamlardaki veriler bireyin yaşam günlüğündeki yaşam çizgisinde, yakalandıkları andaki zaman dilimine yerleşeceklerdir. Böylece, birey örneğin, belirli bir tarihteki turistik gezinti esnasında yaşam günlüğü ile çektiği fotoğraflarını kişisel zaman çizgisinde o gezintiye ait zaman diliminde görüntüleyebilecektir. Bu amaçla akıllı telefon ya da akıllı fotoğraf makinaları için fotoğrafları yaşam günlüğü sistemini destekleyecek şekilde isimlendirerek çeken uygulamaların geliştirilmesi gerekecektir.

Bir yaşam günlüğü sistemi hem pasif kaydetme hem de aktif kaydetme olanağına sahipse deneyimler yaşanırken sesli ve videolu yorumlama yapmak olanaklıdır. Örneğin yürüyüş anında birey bir bütünleşik öğrenme gerçekleştirdiyse (daha önceki öğrenme deneyimlerinin belirli bir birikimi sonucunda kendiliğinden

ortaya çıkan sonuç), bu deneyime ait bir not kaydı gerçekleştirmek isteyebilir. Bu amaçla akıllı telefon ya da tablet bilgisayarında, ses ya da video ile aktif kayıt yaparak deneyimini yorumlayabilir ve bu yorum kişisel zaman çizgisinde o ana ait dilime yerleştirilir. Özellikle fiziksel ya da sanal klavye kullanımının kısıtlı olduğu anlarda bu tür yorumlamanın değeri yüksek olacaktır.

Bu yaklaşım sadece toplantılar ve görüşmeler için değil; yüzyüze ya da uzaktan canlı derslere katılma durumunda derse katılırken aynı anda not tutma; yaşam günlüğü tarafından kaydedilmekte olan film, müzik, sergi, gösteri, konferans vb. izleme ve/veya dinlemeler esnasında aynı anda not alma; yaşam günlüğü tarafından kaydedilen bir iletişim esnasında not alma; sanal ortamda yaşanan deneyimler esnasında deneyimle ilgili not alma; üzerinde çalışılan ve yaşam günlüğü tarafından kaydedilen bir projeye ait proje günlüğü tutma; yaşam derinliğinde öğrenme deneyimlerini aynı anda yorumlama gibi sonsuz çeşitlilikte uygulama alanı bulacaktır.

Gelecek Deneyimleri Yorumlama

Günlük faaliyetlerimizin bir bölümü gelecekte gerçekleşmesi öngörülen deneyimlerle ilgilidir. Örneğin gelecekle ilgili planlar yapmak, gelecekteki bir etkinliğe ait önceden hazırlık yapmak ya da gelecekteki bir etkinlikle ilgili olarak etkinliğin gerçekleşeceği anda hatırlamak istediğimiz bazı notlar almak gibi davranışlar buna örnek verilebilir. Özellikle gelecekteki etkinliklere ait yorumlarımızı birer ön-yorum olarak şimdiden oluşturmak ve bu yorumları zaman çizgisinde o etkinliğin gerçekleşeceği zaman dilimine yerleştirmek ilgi çekici bir davranıştır. Çünkü genellikle gelecekle ilgili yorumlarımızı geleceğe değil içinde bulunduğumuz ana ait zaman dilimlerine kaydederiz. Geleceğe yorum yazmak (ajanda ya da takvime gelecekteki bir randevuyu kaydetmek, ya da gelecekte açılmak üzere bir zaman kapsülü oluşturmak gibi sıradışı davranışlar dışında) sık yapılan bir eylem değildir. Olası deneyimlere ait yorumların zaman çizgisi üzerinde geleceğe kaydedilmesi, o deneyimler yaşandığında, deneyime ait ses, görüntü, konum ya da video biçimindeki günlük verileri ile önceden girilmiş yorumların üst üste gelmesi sağlanacaktır. Çoğu durumda, gelecekte olması öngörülen bu deneyimlerin üzerinden zaman geçip, bu deneyimler geçmişte kaldığında, deneyime ait yorumun deneyim anında mı yoksa deneyim öncesinde mi yapıldığını farketmek mümkün olmayacaktır.

Gelecekteki öğrenme deneyimlerine ait etkinlikleri önceden yorumlamak sadece yapılandırılmış öğrenme deneyimleri için anlamlı olacaktır. Böylece, bir öğretim yılına ait tüm derslerin gün ve ders saatlerine önceden etiket ve hatırlatıcılar girmek yaşam günlüğü sisteminin günlük yaşamın planlanması amacıyla kullanılmasını sağlayacaktır. Yarı yapılandırılmış ya da yapılandırılmamış öğrenme deneyimleri için içinde bulunulan yıla, aya ya da haftaya gerçekleşme tarihi belirsiz olan etkinlikler, epizodlar ya da öyküler şeklinde yorumlar girilebilir.

Deneyim yorumlama etkinliği de bir deneyim olarak ele alındığında (öğrenme deneyimlerini yorumlamak öğrenmeyi pekiştireceği için kendisi de bir öğrenme deneyimidir) "deneyimleri yorumlama deneyimi" gibi özel bir deneyim türüyle karşılaşılır. Bu bir anlamda Dewey'in ikincil (yansıtma) deneyimidir. Deneyim yorumlama gerçek zamanda yapılmaktadır, ama eğer yorumlanan deneyim o ana ait olmayıp, geçmişte yaşanan ya da gelecekte yaşanması muhtemel bir deneyime aitse içinde bulunulan zamana ait yaşam günlüğü kayıtları geçmiş ya da gelecekteki zaman dilimleriyle ilgilenilmekte olduğuna dair görüntüleri içerecektir. Bu durum, kaynağı Eraut'nun "biçimsel olmayan öğrenme tipolojisi" olan ve Mutlu'nun (2014a) "genişletilmiş biçimsel olmayan öğrenme modeli"nde yeralan, deneyimin zaman boyutu kavramının önemini ortaya çıkarmaktadır. Buna göre deneyim şu an yaşanmaktadır ama deneyime konu olan öğrenme şu an gerçekleşiyor olabileceği gibi, geçmişte gerçekleşmiş ya da gelecekte gerçekleşecek olabilir.

Gelecekteki deneyimlerle ilgili olması muhtemel olan, fakat şu anda incelenen içeriklerin, yaşam günlüğü sisteminde o deneyime ait gelecekteki zaman dilimine yorum olarak eklenebilmesi de, bireyi o deneyim yaşanmaya başladığında, deneyimle ilgili daha önceden incelenmiş içeriklerin nerede olduğunu aramaktan kurtaracaktır. Bu yorumların metin, ses, görüntü ya da video gibi değişik biçimlerde olabilmesi gelecekteki bir öğrenme deneyimini zenginleştirecektir. Örneğin gelecek hafta pazartesi günü daha önce gidilmemiş olan bir kente gidileceği varsayılsın. Plan yaparken gidiş rotası, kentle ilgili haritalar, kente ait sosyal medya yorumları incelenmiş olsun. Bu aşamada, kenti gezerken gereksinim duyulacak bilgilerin gelecek hafta pazartesi gününe ait zaman diliminde erişilebilir olmasını sağlamak, aynı verinin hem planlama aşamasında hem de gerçekleştirme aşamasında etkin biçimde kullanılmasını sağlayacaktır. Böylece kenti gezerken, kentle ilgili daha

önceden incelenen haritalar, planlar ve yorumlar, o anda kente ait deneyimlerimizi yakalamakta olan yaşam günlüğü sisteminin zaman çizgisinin güncel diliminde görüntüleniyor olacaktır.

Yaşam günlüğü sistemindeki ekran görüntülerini yorumlayacak bir sistem geliştirildiğinde bireyin geçmiş, şu an ve gelecekteki deneyimlerine ait yolculuklarını izleyerek, deneyimleri planlama, denetleme ve değerlendirme davranışlarını çözümlemek mümkün olabilecektir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

"Genişletilmiş" yaşam genişliğinde öğrenme deneyimlerinin yakalanması amacıyla geliştirilecek bir yaşam günlüğü sisteminin, yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış deneyimleri yakalayabilecek nitelikte çoklu cihazlı ve çoklu algılayıcılı ve aynı zamanda hem pasif hem de aktif kayıt yapmaya uygun olması gerektiği belirlenmişti (Mutlu, 2014c). Bu çalışmada, yukarıda önerilen deneyim yakalama sistemiyle yakalanan deneyimlerin yorumlanması sürecinin nasıl olması gerektiği incelenmiştir. "Genişletilmiş" yaşam genişliğinde öğrenme modelini oluşturan bileşenler bağlamında gerçekleştirilen inceleme sonucunda, bireyin geçmiş deneyimleri olduğu kadar şu andaki deneyimleri ve gelecekte yaşanması öngörülen deneyimleri de yorumlayabilmesi, bu yorumları deneyimlerin kendi zaman dilimlerine ekleyebilme olanağına sahip olması ve bu amaçla deneyim kaydetme sistemiyle deneyim işleme sisteminin bütünleştirilmesi gerektiği ortaya konulmuştur.

Böyle bir sistemle bireyler herhangi bir öğrenme deneyimi için, o anda yorum yapabildikleri gibi, geçmişte de geleceğe gelip yorum yapabilecekler ya da gelecekte de geriye dönüp yorum ekleyebileceklerdir. Bu durum yaşam günlüğü sistemleri tasarlanırken, deneyimlere ait güncel yorumlar, gelecekten gelen yorumlar ve geçmişten gelen yorumlar için üç ayrı yorum kanalının bulundurulmasını gerekli kılmaktadır. Böylece bireyler kişisel zaman çizgileri üzerinde etkili biçimde zaman yolculuğu gerçekleştirebileceklerdir.

Diğer bir bulgu ise çoklu cihazlı-çoklu algılayıcılı ve aktif kayıt olanağına sahip bir yaşam günlüğü sisteminin, gerçek zamanlı deneyim yakalama sürecine paralel olarak, bireylerin zaman çizgisi üzerinde herhangi bir zaman dilimine metin, ses, görüntü ve video içeriği ekleyebilecek olmalarıdır. Bu durumda bireylere deneyimlerini sadece metinsel notlarla değil, sesli ve videolu notlarla da yorumlama olanağı sağlanabilecektir.

Öğrenme deneyimlerinin farklı teknolojilerle kaydedilmesi ve değerlendirilmesi için başka bakış açıları da bulunmaktadır. Örneğin, öğrenme günlükleri ile öğrenme deneyimlerinin kaydedilmesi ve öğrenme deneyimlerinin yorumlanması konusunda yaygın bir literatür bulunmaktadır (Moon, 2006). Benzer şekilde öğrenme deneyimlerini kaydetme ve yansıtma için blog kullanımı sıkça araştırılmıştır (Robertson, 2011). Buna yakın bir başka bakış açısı yaşam boyu ve yaşam genişliğinde öğrenme deneyimlerinin e-portfolyolar ile paylaşılmasıdır (Barrett ve Garrett, 2009). Bu çalışmalarda öğrenenlerin öğrenme deneyimlerini yorumlama biçimleri de incelenmiştir. Örneğin, Cheng ve arkadaşları (2013), eğitsel turlara katılan öğrencilerin, bu deneyimlerini günlüklerine yazıyla kaydetmeleri üzerinde yaptıkları çalışmalarda yorumlama ve anlamlandırma için yedi farklı gelişme düzeyinden oluşan bir taksonomi belirlemişlerdir: açıklama (düzey 1), ilişkisel açıklama (düzey 2), yorumlama (düzey 3), ilişkisel yorumlama (düzey 4), soyutlama ve genelleştirme (düzey 5), çözüm (düzey 6), genişletilmiş çözüm (düzey 7).

Bütün bu yaklaşımlar öğrenme deneyimlerini aktif biçimde kaydetmeyle ve yorumlamayla ilgili olmalarına rağmen öğrenme deneyimlerinin yaşam günlüğü sistemleriyle pasif kaydedilmesi üzerinde tasarlanmış bir sistemin yaşam boyu öğrenme için daha fazla sürdürülebilir olacağı açıktır. Diğer taraftan deneyimlerin seçilerek öğrenme deneyimi olduğu düşünülenlerin kaydedilmesi yerine, tüm yaşam deneyimlerinin kaydedilerek, içlerinde barınan öğrenme deneyimlerini farketmeye çalışmak daha nesnel bir yaklaşım sağlamaktadır. Deneyimi yakalamaya değil, deneyimi yorumlamaya odaklanmak, deneyimlerle ilgili daha büyük resmi görme olanağı sağlamaktadır.

Çoklu cihazlı, çoklu algılayıcılı ve zaman ekseninin her iki yönünde deneyimleri yorumlamaya olanak sağlayan bir yaşam günlüğü sisteminin geliştirilmesi için bu çalışmada çizilen çerçeveden başlangıç tasarım prensipleri olarak yararlanılabilir.

Bu çalışmada tartışılan öğrenme deneyimlerinin yorumlanmasına yönelik çerçevenin bir sonraki aşamasında "genişletilmiş" yaşam genişliğinde öğrenme bağlamlarına yönelik kapsamlı bir çalışmanın gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Böyle bir çalışma bireyin yaşam deneyimlerine eşlik eden bağlamların elde edilmesi ve bağlamlarla deneyimler arasındaki ilişkiler üzerindeki gezintiyi kolaylaştıracak bir sistemin geliştirilmesi için yol gösterici olacaktır.

Teşekkürler: Bu çalışma Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırmalar Kurumu (TÜBİTAK) tarafından 114K579 nolu araştırma projesi kapsamında desteklenmiştir.

Not: Bu çalışma 06-08 Kasım 2014 tarihlerinde Antalya'da 22 Ülkenin katılımıyla düzenlenen "3rd World Conference on Educational and Instructional Studies- WCEIS-2014"de bildiri olarak sunulmak olarak seçilmiş olup, JRET Bilim Kurulu hakemleri tarafından bu sayıda yayınlanmasına karar verilmiştir.

KAYNAKÇA

Aizawa, K. Tancharoen, D. Kawasaki, S. Yamasaki, T. (2004). Efficient Retrieval of Life Log Based on Context and Content, In the *Proceeding of 1st ACM Workshop on Continuous Archival Retrieval of Personal Experiences*, 22-31.

Andresen, L., Boud, D., & Cohen, R. (2000). Experience-based learning. Chapter published in Foley, G. (Ed.). Understanding Adult Education and Training. Second Edition. Sydney: Allen & Unwin, 225-239.

Banks, J., Au, K., Ball, A., Bell, P., Gordon, E., Gutierrez, K., et al. (2007). *Learning in and out of school in diverse environments: Life-long, life-wide, life-deep.* The LIFE Center (The Learning in Informal and Formal Environments Center), Seattle, University of Washington, Stanford University, and SRI International.

Barnett, R. (2010). Life-wide education: a new and transformative concept for higher education? In N. Jackson (Ed.), *Lifewide learning conference E-proceedings*, April 2010.

Barrett, H. C., & Garrett, N. (2009), Online personal learning environments: structuring electronic portfolios for lifelong and life-wide learning. *On the Horizon*, 17(2), 142–152.

Bennett, Elisabeth E. (2012). A Four-Part Model of Informal Learning: Extending Schugurensky's Conceptual Model. In the *Proceedings of the Adult Education Research Conference*. Saratoga Springs, NY: AERC.

Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (1985). Promoting reflection in learning: A model, In *Reflection: Turning experience into learning*. London: Kogan Page.

Bush, V. (1945). As We May Think, *Atlantic Monthly*, July 1945.

Byrne, D., Kelliher, A., & Jones, G. J. (2011). Life editing: third-party perspectives on lifelog content. In *Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 1501-1510). ACM.

Cheng, P. W., Chennuru, S., Buthpitiya, S., & Zhang, Y. (2010, November). A language-based approach to indexing heterogeneous multimedia lifelog. In*International Conference on Multimodal Interfaces and the Workshop on Machine Learning for Multimodal Interaction* (p. 26). ACM.

Cheng, S. K. T., & Ho, K. K. (2012). A reflective learning taxonomy for an educational tour. *Educational Research for Policy and Practice*, *11*(3), 243-260.

Clark, M. C., & Rossiter, M. (2008). Narrative learning in adulthood. *New directions for adult and continuing education*, 2008(119), 61-70.

Clark, T. (2005). Lifelong, life-wide or life sentence? *Australian Journal of Adult Learning*, 45(1), 47-62.

David RaeMary Carswell, (2000). Using a life story approach in researching entrepreneurial learning: the development of a conceptual model and its implications in the design of learning experiences, *Education + Training*, Vol. 42 Iss 4/5 pp. 220 – 228.

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Macmillan.

Doherty, A. R., & Smeaton, A. F. (2008). Automatically segmenting lifelog data into events. In *Image Analysis for Multimedia Interactive Services, 2008. WIAMIS'08. Ninth International Workshop on* (pp. 20-23). IEEE.

Doherty, A. R., Caprani, N., Conaire, C. Ó., Kalnikaite, V., Gurrin, C., Smeaton, A. F., & O'Connor, N. E. (2011). Passively recognising human activities through lifelogging. *Computers in Human Behavior*, *27*(5), 1948-1958.

Doherty, A. R., Gurrin, C., & Smeaton, A. F. (2009). An investigation into event decay from large personal media archives. In *Proceedings of the 1st ACM international workshop on Events in multimedia* (pp. 49-56). ACM.

Doherty, A.R.; Pauly-Takacs, K.; Caprani, N.; Gurrin, C.;, Moulin, C.J.A.; O'Connor, N.E. ve Smeaton, A.F. (2012). Experiences of Aiding Autobiographical Memory Using the SenseCam, *Human–Computer Interaction*, 27:1-2, 151-174.

Draaisma, D. (2012). *Yaşlandıkça Hayat Neden Çabuk Geçer - Belleğimiz Geçmişimizi Nasıl Şekillendirir?,* Metis Yayınları, 2. Basım. Nisan 2012.

Draaisma, D. (2014). *Bellek Metaforları - Zihinle İlgili Fikirlerin Tarihi*, Metis Yayınları, 2. Basım. Temmuz 2014.
Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *The British journal of educational psychology*, 70 (Pt 1), 113–36.

Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education* 26(2), 247-273.

Field, J. (2012). Learning from our lives. *The Routledge International Handbook of Learning.* London: Routledge, forthcoming.

García-Peñalvo, F. J., González, M. Á. C., Zangrando, V., Holgado, A. G., Seoane, A. M., Forment, M. A., ... & Minovic, M. (2013). TRAILER Project (Tagging, Recognition, Acknowledgment of Informal Learning Experiences) A Methodology to Make Learners' Informal Learning Activities Visible to the Institutions. *J. UCS*, *19*(11), 1661-1683.

Gemmell, J. Bell, G. Lueder, R. Drucker, S. Wong, C. (2002). MyLifeBits: Fulfilling the Memex Vision, *Proceeding of the tenth ACM International Conference on Multimedia*, 235-238.

Glassman, M. (2001). Dewey and Vygotsky: Society, experience, and inquiry in educational practice. *Educational Researcher*, 30(4), 3-14.

Hodges, S., Williams, L., Berry, E., Izadi, S., Srinivasan, J., Butler, A., Smyth, G., Kapur, N. and Wood, K. (2006). SenseCam: a Retrospective Memory Aid. *Proc. UBICOMP 2006*. 81 - 90.

Kaptelinin, Victor (2013): Activity Theory. In: Soegaard, Mads and Dam, Rikke Friis (eds.). *The Encyclopedia of Human-Computer Interaction, 2nd,Ed.,* Aarhus, Denmark: The Interaction Design Foundation. https://www.interaction-design.org/encyclopedia/activity_theory.html, (23.09.2014 tarihinde erişilmiştir.)

Karlsson, L. (2008). Turning the kaleidoscope – EFL research as auto/biography. In P. Kalaja, V. Menezes & A.M.F. Barcelos (Eds.), *Narratives of learning and teaching EFL* (pp. 83-97). Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Karlsson, L., & Kjisik, F. (2009). Whose story is it anyway? Auto/biography in language learning encounters. In F. Kjisik, P. Voller, N. Aoki & Y. Nakata (Eds.), *Mapping the terrain of learner autonomy. Learning environments, learning communities and identities* (pp. 168-189). Tampere University Press: Tampere.

Kayabaş, İ. ve Mutlu, M.E. (2014). Obtainment and Management of Informal Learning Experiences Among Saved Life Experiences Via A Life Logging System: An Observation of A Software Developer, *Int-e 2014 International Conference on New Horizons in Education*, June 25-27, 2014, Paris.

Kim, I. J., Ahn, S. C., Ko, H., & Kim, H. (2006, October). PERSONE: personalized experience recoding and searching on networked environment. In*Proceedings of the 3rd ACM workshop on Continuous archival and retrival of personal experences* (pp. 49-54). ACM.

Kip Kayabaş, B. ve Mutlu, M.E. (2014). Recording, Evaluation and Planning of Knowledge Work Experiences on Personal Research Environments via Life Logging System, *Int-e 2014 International Conference on New Horizons in Education*, June 25-27, 2014, Paris.

Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: from pedagogy*. Cambridge: Englewood Cliffs.

Kolb, D. A., (1984), *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*, Englewood Cliffs, Prentice Hall, New Jersey.

Kop, R. (2011). The challenges to connectivist learning on open online networks: Learning experiences during a massive open online course. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, *12*(3), 19-38.

Kuutti, K. (1996). Activity Theory as a Potential Framework for Human-Computer Interaction Research. In: Nardi, B. A. (ed.): *Context And Consciousness: Activity Theory and Human-Computer Interaction*. MIT Press, Cambridge, Mass., p. 17-44.

Lee, M. L. ve Dey, A. K. (2008). Wearable experience capture for episodic memory support. *12th IEEE International Symposium on Wearable Computers*, 107–108.

Loughran, J.J. (1996). *Developing reflective practice: Learning about teaching and learningthrough modeling.* Washington, DC: Falmer Press.

Mann, S. (2004), Continuous lifelong capture of personal experience with EyeTap. In *Proceedings of the the 1st ACM workshop on Continuous archival and retrieval of personal experiences* (pp. 1-21). ACM.

Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New directions for adult and continuing education*, *1997*(74), 5-12.

Moon, J. A. (2006). *Learning journals: A handbook for reflective practice and professional development*. Routledge.

Mutlu, M.E. (2013a). Öğrenmenin Üç Boyutu ve Öğrenme Deneyimlerinin Oluşması, *22. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, 5-7 September 2013.

Mutlu, M.E. (2013b), Öğrenme Deneyimlerinin Kaydedilmesi İçin Çoklu Cihaz Tabanlı Bir Yaşam Günlüğü Sisteminin Geliştirilmesi, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi (JRET),* Cilt 2, Sayı 4, Makale No:28, 256-269 pp., November 2013.

Mutlu, M.E. (2014a). Design and Development of a Digital Lifelogging System for Management of Lifelong Learning Experiences, *Int-e 2014 International Conference on New Horizons in Education*, June 25-27, 2014, Paris.

Mutlu, M.E. (2014b). Biçimsel Olmayan Öğrenme Kaynakları Olarak Kişisel Medya ve Kişisel Eğlence Ortamlarındaki Deneyimlerin Yönetimi, *23. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 4-6 September 2014, Kocaeli Üniversitesi.

Mutlu, M.E. (2014c). Çoklu Cihazlı ve Çoklu Algılayıcılı Yaşam Günlüğü İle Öğrenme Deneyimlerinin Yakalanması İçin Bir Çerçeve Önerisi, *YICER – YILDIZ International Conference On Educational Research and Social Sciences*, 1-3 September 2014, Yıldız Üniversitesi.

Mutlu, M.E. ve Mutlu, A.P. (2014). Uzaktan Öğrenme Deneyimlerinin Dijital Yaşam Günlüğü İle Yönetilmesi – Bir Akademik Yarıyıl Üzerinde Uygulama, *23. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 4-6 September 2014, Kocaeli Üniversitesi.

Mutlu, M.E., Kayabaş, İ., Kayabaş, B.K. ve Mutlu, A.P. (2014). Implementation of the Lifelong Learning Experiences Management Approach – Observations on the First Experiences, *Int-e 2014 International Conference on New Horizons in Education*, June 25-27, 2014, Paris.

Müller, L., Krogstie, B., & Schmidt, A. (2011). Towards capturing learning experiences. In *ConTEL workshop: Theory, methodology and design*, ECTEL.

Neill, J. (2004). Experiental Learning. What is experience? *James Neill's Blog*, http://www.wilderdom.com/experiential/ExperienceWhatIs.html, (23.09.2014 tarihinde erişildi.)

Nyman, G. (2011). Quantifying your Self? Need a human-centered data structure?, *Gote Nyman's (gotepoem) Blog,* http://gotepoem.wordpress.com/2011/04/05/quantifying-your-self-need-a-data-structure/, (23.09.2014 tarihinde erişildi).

OED2. (1989), Experience, *The Oxford English Dictionary*, Oxford University Press, 2nd Edition.

Ogata, H., Misumi, T., Matsuka, T., El-Bishouty, M. M., & Yano, Y. (2008). A Framework for Capturing, Sharing and Comparing Learning Experiences in a Ubiquitous Learning Environment. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 3(3), 297-312.

Pérez–Sanagustín, M., Martínez, A., & Delgado-Kloos, C. (2013). etiquetAR: tagging learning experiences. In *Scaling up Learning for Sustained Impact* (pp. 573-576). Springer Berlin Heidelberg.

Poltrack, J., Hruska, N., Johnson, A., & Haag, J. (2012). The next generation of scorm: Innovation for the global force. In *The Interservice/Industry Training, Simulation & Education Conference (I/ITSEC)* (Vol. 2012, No. 1). National Training Systems Association.

Robertson, J. (2011). The educational affordances of blogs for self-directed learning. *Computers & Education*, *57*(2), 1628-1644.

Rogers, C. R,, Lyon, H. C., Tausch, R. (2013). *On Becoming an Effective Teacher - Person-centered Teaching, Psychology, Philosophy, and Diologues with Carl R. Rogers and Harold Lyon*. London: Routledge.

Santrock, J.W. (2011), *Yaşamboyu Gelişim*, 13. Basımdan Çeviri, Çeviri Editörü: Prof. Dr. Galip YÜKSEL, Nobel Yayınevi.

Schacter, Daniel L., Gilbert, Daniel T., and Wegner, Daniel M. (2011). *Psychology*; Second Edition. New York: Worth Publishers.

Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Boks.

Schugurensky, D. (2000). *The forms of informal learning: Towards a conceptualization of the field*. NALL Working Paper #19-2000. http://www.nall.ca/res/19formsofinformal.htm, (23.09.2014 tarihinde erişildi).

Sellen, A.J., Fogg, A., Aitken, M., Hodges, S., Rother, C. and Wood, K. (2007). Do life-logging technologies support memory for the past?: an experimental study using sensecam. *Proc. CHI 2007*. 81-90.

Skolverket. (2000). *Lifelong learning and lifewide learning*. Stockholm: The National Agency for Education. http://www.skolverket.se/publikationer?id=638 (21.08.2014 tarihinde erişilmiştir).

Tedder, M., & Biesta, G. (2007). Learning from life and learning for life: Exploring the opportunities for biographical learning in the lives of adults. In *ESREA Conference on Life History and Biography, Roskilde University, Denmark* (pp. 1-4).

Teraoka, T. (2012). Toward personal experience management in a socially networked World. *PIM WorkShop 2012, affiliated with CSCW 2012, the Conference on Computer-Supported Collaborative Work*, held in Seattle in February 2012.

Tough, A. (1979). *The Adults Learning Projects*, Toronto: Ontario Institutes for Studies in Education. http://ieti.org/tough/books/alp.htm, (23.09.2014 tarihinde erişildi).

Tulving, E. (1983). *Elements of Episodic Memory*. New York: Oxford University Press.

Wang, P. (2012). *Semantic interpretation of events in lifelogging* (Doctoral dissertation, Dublin City University).

Williams, H. L., Conway, M. A., & Cohen, G. (2008). Autobiographical memory. In G. Cohen & M. A. Conway (Eds.), *Memory in the Real World* (3rd ed., pp. 21-90). Hove, UK: Psychology Press.

Wilson, T. D. (2006). A re-examination of information seeking behaviour in the context of activity theory. *Information Research*, 11(4).

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Kasım 2014 Cilt:3 Sayı: 4 Makale No: 33 ISSN: 2146-9199

İLKOKUL MÜDÜRLERİNİN ETKİLİ LİDERLİK DÜZEYLERİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Yrd. Doç. Dr. Birsel Aybek
Çukurova Üniversitesi
Eğitim Fakültesi, EBB.
baybek@cu.edu.tr

Hediye Titiz
Şehit Ali Gaffar Okkan İlkokulu-Adana
titizhediye@gmail.com

Türker Gümüşay
Adana İl M.E.M. Ar-Ge
turkergumusay@gmail.com

Özet

Araştırmanın amacı ilkokullarda görev yapan okul müdürlerinin etkili liderlik yeterlilik düzeylerine ilişkin öğretmenlerin görüşlerini saptamak ve bu görüşlerin çeşitli değişkenler açısından (yaş, cinsiyet eğitim düzeyi, mesleki kıdem) farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmektir. Araştırmanın evrenini, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Adana'da görev yapan ilkokul öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini, Adana'nın merkez ilçelerinde bulunan ve tesadüfi olarak seçilen 18 ilkokulda öğretmen olarak görev yapan 452 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmada ölçme aracı olarak kişisel bilgi formu ve okul müdürlerinin etkili liderlik yeterlilik düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek için "Etkili liderlerin nitelikleri ölçeği" kullanılmıştır. Toplanan veriler bilgisayar ortamında SPSS-20 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde, frekans ve yüzde, t testi analizi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), kullanılmıştır. Tüm istatistiksel analizlerde 0.05 anlamlılık düzeyi ölçüt alınmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenler okul müdürlerinin etkili liderlik davranışlarını "her zaman" gösterdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmen görüşleri arasında, yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, toplam görev süresi değişkenlerine göre ise anlamlı farklılıklar bulunmamıştır.

Anahtar Sözcükler: Müdür, lider, etkili liderlik, öğretmen.

REVIWEVING TEACHERS' VIEW RELATED TO THE LEVEL OF PRIMARY SCHOOL MANAGERS' EFFECTIVE LEADERSHIP

Abstract

The purpose of the research is to find out teachers' views related to the level of primary school managers' effective leadership proficiencies and also to reveal if teachers' opinions differ or not according to the variables (age, sex, level of education, job experience). The sample of the study consist of 452 teachers who work in the primary schools in Adana between 2013-2014 academic years. The participants have been chosen randomly from 18 primary schools, which are located in the central districts in Adana. The research is descriptive in the screening model. In the research, a personal information form and "Effective Leader Quality Scale" have been used to determine teachers' opinions regarding school managers' effective leadership proficiency levels as evaluation instrument. The data collected have been analyzed on the computer by SSPS-20 programme. In the analysis of the data, frequency and percentage, t-test analsis an done-directed variance analysis (ANOVA)have been used. In all statistical analysis, 0.05 significance level has been the criteria of measurement.

According to the results, teachers stated that primary school managers 'always' act effective leadership behaviours. According to the results, there is no significant difference found related to the variables like age, sex, level of education, job experience among the teachers' views.

Key Words: Manager, leader, effective leadership, teacher.

GİRİŞ

İnsan, ihtiyacını daha kolay karşılayabilmek için eski çağlardan bu yana diğer insanlarla birlikte hareket etmiştir. Bu birliktelik insanları bir arada yaşamaya zorlamış ve günümüz toplumlarının temelini atmıştır. Toplumla birlikte hareket etmek bazı sorunları beraberinde getirmiş, bu sorunlara çözüm arayışı liderlerin ortaya çıkmasına sebep olmuştur. İnsanlık tarihine bakıldığında da liderliğin ilkel çağlardan bugünkü modern çağlara kadar geçen zamandaki bütün dönemler ve toplumlarda büyük bir etkisi olduğu görülmektedir (Çakar, 2003).
İnsanlar, barış ve huzur içinde oldukları süre içerisinde liderin varlığını ve önemini pek fark etmemişler fakat bir kriz anında veya büyük değişim devrelerinde etraflarında onlara yol gösterecek insanlar aramışlardır (Begeç, 1999).Liderlik kavramı, insanlığın var oluşundan itibaren var olan kavramlardan birisidir. İnsanların bir arada yaşama ihtiyaçlarından doğan liderlik kavramı, hayatın her aşamasında tartışılan ve üzerinde araştırmalar yapılan bir konu olmaktadır (Şahin, 2009).

Liderlik kavramı özellikle son yarım asırda ciddi manada tartışılmakta ve yüzlerce araştırmaya konu olmaktadır. Bu araştırmada ise liderlik özelliklerinin hepsini içine alan etkili liderlik üzerinde durulacaktır.

Günümüzde, liderlik tarih boyunca hiç olmadığı kadar örgütlerde yaygın hâle gelmiş ve çok daha fazla insan tarafından geçerliği kabul edilmiş bir olgudur.

Miller'in de belirttiği gibi, "Dünyanın her yerinde insanlar liderliğe özlem duyuyorlar; inanılır, güvenilir ve yapıcı değişimler gerçekleştirebilecek liderleri olmasını istiyorlar" (Goffee ve Jones, 2002). 17. ve 18. yüzyılda okul yönetimine bakış açısı, öğretmen-yönetici anlayışına dayanıyordu. Bu bilimsel olmayan anlayış, tek sınıflı okulların yönetiminde etkili bir şekilde kullanıldı. Ancak, 19. yüzyılın başlangıcında gelişmekte olan ülkelerde çok sınıflı okulların gelişmeye başlamasıyla birlikte okul yöneticilerinin görevlerinde, rollerinde ve statülerinde önemli değişmeler yaşandı (Çelik, 2000).

Bu değişme eğitim örgütleri olan okulların gelişimini doğrudan etkiledi. Bursalıoğlu'na göre; eğitimi geliştirme sürecinin temelinde okulun amaçlarını geliştirecek, yapısını yaşatacak, havasını koruyacak iç öğelerin lideri olan okul yöneticisi önemli bir rol oynamaktadır (Saygınar, 2007).

Geçmişten günümüze liderlerin diğer kişileri nasıl etkilediği konusunda farklı araştırmalar yapılmış ve çeşitli tezler ileri sürülmüştür. Bu incelemelerin ve araştırmaların sonuçlarına göre, liderlik davranışlarını farklı açılardan ele alan çok sayıda kuram geliştirilmiş ve bu kuramlarda liderlik davranışlarını etkileyen değişkenler saptanmaya çalışılmıştır (Arıcı, 2002).

Liderlik konusunda yapılan araştırmalarda liderliğin kapsamı ve liderin özellikleri konusunda çok farklı sonuçlar elde edilmiştir. Bu araştırmaların bulguları, değişik durumlarda değişik liderlik türlerinin etkili olduğunu; farklı ortamlarda farklı liderlik davranışlarının ortaya çıktığını göstermektedir (Başaran, 1998).

Eğitim sistemimizde liderlik olgusu üzerine son yıllarda birçok araştırma yapılmış ve yapılmaya devam edecektir. Eğitim sisteminde okulun işleyişi, 80'li yıllardan bu yana yoğun bir şekilde tartışılmaya başlanmıştır. Eğitim ve yönetim bilimlerindeki gelişmeler, okuldaki birçok geleneksel uygulamanın sonunu getirmiştir. Yeni sistem arayışları doğmuştur. Şüphesiz ki eğitim sisteminde bu değişimi gerçekleştirecek olanlar liderlerdir (Özden, 2002).

Büyük değişimlerin yaşandığı, eğitim sistemimizde klasik yöneticilerin yerine öğretmen öğrenci ve çevreyle ilişkilerde okulun verimliliğini arttıracak etkili liderlik özellikleri gösteren okul müdürlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitim ve öğretim ihtiyacından dolayı kurulmuş olan okullarımızda misyon ve vizyon belirlenmiş şekilde iyi bir organizasyon yapılmış olması gerekmektedir. Her organizasyon belirli gereksinimler ve amaçlar doğrultusunda kurulur. Çağdaş örgütlerin iki amacı vardır. Örgütlerin birinci amacı ürün ortaya koymak; ikinci amacı ise, iş görenlerin gereksinimlerini karşılamaktır. Birinci amaç, ancak etkin bir insan gücü ile ikinci amaç ise, çağdaş anlayış ile gerçekleştirilebilir (Başaran, 1992).

Okulların etkili olmaları, yani sahip oldukları özel hedeflere ulaşabilmeleri büyük ölçüde eğitim öğretim programlarının yürütülmesinden sorumlu olan müdürlerin etkili olmasına bağlıdır. Müdür etkisi ölçüsünde istenilen hedeflere ulaşılabilir (Tanrıöğen, 1988).

Okul müdürünün görev ve sorumlulukları, onu bir yönetici olmaktan çok bir lider olmaya zorlamaktadır. Okul müdürü, okulunda bulunanların yöneticisi olmakla birlikte, hem okulun hem de çevresinin bir lideri olmalıdır (Binbaşıoğlu, 1988).

Okul müdürlerinin rolü sadece bina yöneticisi ya da bir üst kurumdan gelen emirleri uygulayan, emir-komuta zincirinin devamı niteliğinde ki görüntüden, etkili liderliğe dönüşmesi gerekmektedir. Etkili liderliğin ne olduğu, hangi davranış boyutlarını içerdiği ve ne tür görevleri gerektirdiği konusunda son yıllarda çok çeşitli organizasyon ve gruptan elde edilen araştırma verilerine dayanan yüzlerce çalışma etkili liderlik özelliklerini belirtmektedir. Yapılan birçok araştırma, etkili liderlik rolünün önemli işlevlerini belirlemeye büyük katkılar sağlamıştır. Bu çalışmaların çoğunda, etkili liderliğin temel olarak başarıyı arttırmayı hedeflediği ve bunu gerçekleştirecek görevlerden meydana geldiği anlaşılmaktadır (Gümüşeli, 1996).

Etkili okul müdürlerinin etkili liderlik özelliklerine sahip oldukları, öğretmen ve öğrencilerin başarılarının arttırılmasında önemli derecede katkı sağladıkları görülmektedir.

Yapılan araştırmalar; liderliğin doğuşu hakkında iki görüşe dayanmaktadır. İlk görüşe göre liderlik; doğuştan gelen, çevrenin etkisiyle geliştirilen bir süreç olarak algılanırken; ikinci görüşe göre liderliğin, doğuştan gelmediği toplum ve kültür ürünü olduğu belirtilmiştir.

Doğuştan bile olsa, lider uygun zaman ve yerde kendisine gerek duyduğu anda işe yarayacaktır (Uysal, 1997). Bu açıdan bakıldığında liderlik, başkalarına esin kaynağı olmak ve onları yönlendirmektir. Bu anlamda örgütle gerçekleştirilecek değişimin itici gücü olmanın yanı sıra, herhangi bir sorunla karşılaşıldığında, karşılaşılan sorunu çözmektir (Çalık, 2003).

Özsamanlı'ya (2005) göre liderlik aslında kişide vardır veya yoktur. Fakat liderlik vasıflarının sonradan geliştirilebildiği de bilinen bir gerçektir. Bu, yönetici geliştirme programlarına katılma ve takip etme ile ve konuya istekli ve duyarlı ve azimli olmayla geliştirilebilir.

Buluç'a göre(2009) Liderlik, isteklilik, inanç, bağlılık, gönüllülük gibi durumları içeren bir süreçtir.

Liderlik; insanın ve grubun olduğu her ortamda var olan bir kavram ve süreçtir. Liderlikten söz edebilmek için, öncelikle bir grup insanın ve bunların ulaşmak isteyecekleri ortak amaçların olması ve bunu gerçekleştirecek bir liderin bulunması gerekir (Bolat ve Seymen, 2003).

Başka bir tanıma göre liderlik; mensup olduğu grubun amaçlarını belirleyebilme ve bu amaçların gerçekleşmesinde gruba en etkili biçimde yön verebilme gücü ile ilgili bir kavramdır (Tekarslan ve ark., 2000).
Keçecioğlu'na göre (1998) Liderlik, grup amaçlarını gerçekleştirmek için bir araya gelen grup üyelerinin faaliyetlerini eş güdümlemek ve gönüllü olarak çaba göstermelerini sağlamaktır.

Bennis'e göre ise liderlik, örgütün amaçlarını tam anlamıyla gerçekleştirebilmesi için kritik anlarda karar verme sürecidir (Çankaya ve Aküzüm, 2010).

Lider grup üyelerince izlenen kişidir. Tüm yöneticiler lider değildir. Yöneticinin grup üyelerinin çoğunluğu tarafından benimsenmesi gerekmez. Lider ise grup üyelerinin çoğunluğu veya tamamı tarafından izlenen kişidir. Lider atamayla gelmediği için onun hiyerarşik yapı içinde belli bir konumu yoktur. İnformal liderler iş gruplarının lideridir; ancak bunlar yönetici değildir. Lider, grup üyelerinin duygusal olarak da kabul ettiği kişidir. Yönetici rasyonel karar veren ve sorun çözen kişidir. Lider ise grup üyelerinin beklentilerini karşılayan kişidir (Çelik, 2000) 1900'lü yılların baslarında, bir örgütte veya grupta kim lider olur? Veya hangi lider veya liderlik tarzı başarılı olur? Sorularına cevap aramaya yönelik birçok araştırma yapılmıştır ve günümüzde de bu alandaki araştırmalar devam etmektedir. Liderlik araştırmaları içerisinde "geleneksel yaklaşım" veya "özellikler yaklaşımı" olarak adlandırılan bu dönemde temel görüş "liderlik özelliğine daha fazla sahip olanların lider olacağı ve lider olarak başarılı olacağı " seklinde özetlenebilir. Bu dönemde birçok araştırmacı lider durumunda bulunan bireylerin, lider olmalarına yardımcı olan bazı önemli özelliklerine değinmişlerdir. Bu nedenle, liderlik çalışmaları ilk olarak liderin kişilik özelliklerinin araştırılması doğrultusunda gelişme göstermiştir. Söz konusu özellikler bakımından lider, bulunduğu toplulukta diğerlerinden farklıdır. Bu durumda, bir kişinin lider olarak kabul edilmesi için bu kişinin çeşitli özellikler itibariyle topluluk üyelerinden farlı bir kişi olması gerektiğine göre, topluluk üyeleri farklı nitelikler bakımından karsılaştırılabilirse lider/liderleri bulmak mümkün olacaktır. Bu kişilik özellikleri sadece lideri değil, aynı zamana liderin sergileyeceği liderlik tarzıyla da ilişkilidir (Zel, 2001).

Bir liderin sahip olabileceği niteliklerin ortaya çıkarılması genellikle soru-cevap ve anket yöntemiyle olmaktadır. Amerikan Yönetim Birliği (AMA) tarafından yapılan bir araştırmada 1500 kişiye;"amirlerinizde bulunmasını istediğiniz özellikler nelerdir?" sorusuna çoğunlukla "dürüstlük, yetenek ve geleceği görmek ve teşvik edici cevapları verilmiştir. Buda göstermektedir ki; dürüstlük birçok değerlerimizi yitirdiğimiz günümüzde en çok aranan özelliktir (Zel, 2001).

Sosyal bir olgu olma özelliği gösteren "liderlik" diğer bütün sosyal öğeler gibi değişimden etkilenmekte ve yenilenmektedir. Bilgi çağının özelliklerine uygun bir liderlik anlayışının oluşturulması çalışmaları ise yeni liderlik yaklaşımlarının ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Değişen liderlik anlayışında; değişime açık olma, koalisyonlar oluşturma, vizyon misyon ve strateji belirleme, izleyenlerini amaca güdüleme gibi beceriler ön plana çıkmaktadır (Baltas, 2001).

Erçetin (2000), yaptığı araştırmada, liderlik alan yazınında 5000'den fazla çalışma, 350' den fazla tanım olduğunu belirtmiştir. Bu da liderlik konusunun önemsendiğinin ve popülerliğinin somut bir göstergesidir. Liderlik, yönetim biliminin bir konusu olduğu kadar psikolojik, sosyolojik, politik, askeri, felsefi, tarihsel açılardan ele alınıp analiz edilebilen bir kavramdır. Liderlik, gösterilen bunca ilgiye, yapılan araştırmalara karşın hâlâ tam olarak anlaşılamayan ve kesin bir tanımı yapılamayan bir kavram olarak incelenmeye devam edilmektedir.
Liderlik (leadership) İngilizce bir kelime olup kelimenin aslı fiil olarak "lead" şeklindedir. Türkçede ise liderlik karşılığı olarak "önderlik" ve "yederlik" kelimeleri önerilmişse de, yaygın olarak "liderlik" kelimesi kullanılmaktadır.

Liderlik kavramıyla ilgili olarak literatürde yüzlerce tanım yapılmıştır. Öyleyse liderlik kavramının çalışmalarda yer alan kişiler kadar çok çeşitlilik göstermesi şaşırtıcı olmamalıdır. Özellikle de son yıllarda liderlikle ilgili her geçen gün gündeme gelen yeni bazı kavramsallaştırmalara bağlı olarak (etik liderlik, ahlaki liderlik, vizyoner liderlik, öğretim liderlik vb.) sürekli yeni liderlik tanımları yapılmaktadır. En yaygın biçimiyle liderlik, belirli amaçlar ve hedefler doğrultusunda başkalarını etkileyebilme ve eyleme sevk edebilme gücü olarak tanımlanmaktadır (Şişman, 2012).

Liderlik ile ilgili tanımlardan bazıları şöyle sıralanabilir:

- Liderlik; bir örgütün amaçlarını gerçekleştirme ya da bu amaçları değiştirmek için yeni bir yapı ve prosedür başlatma olarak tanımlanabilir (Erdoğan, 2010).
- Liderlik; ekip üyelerinin işe, ortak bir amaca yönelik çalışmalarını etkileme ve yöneltme becerisidir (Bridge, 2003)
- Liderlik; başkalarına esin kaynağı olmak ve onları yönlendirmektir. Bu anlamda örgütle gerçekleştirilecek değişimin itici gücü olmanın yanı sıra, herhangi bir sorunla karşılaşıldığında, karşılaşılan sorunu çözmektir (Koçak, 2006).

- Liderlik; herhangi bir durumda, hedefe ulaşmak amacıyla, kişinin ya da grubun faaliyetlerinin etkileme yönlendirme kontrol etme; aynı zamanda da grup üyelerini bir araya getirerek, grubun devamını sağlama sürecidir (Bayrak, 1997).
- Liderlik; sorunu algılamayı, çözüm seçeneklerini üyelerine göstermeyi ve çözüme ilişkin uygulamalarda grubun gücünden yararlanmayı gerektirir, durumlara uyabilme, sosyal çevreye duyarlılık, zekâ, ısrarlı, işbirlikçi, kararlı, düzenli, bilgili, ikna edici, güvenilir, etkileyici, enerjik, sebatkâr, kendine güvenen özelik ve becerilerdir (Sungur, 1997).
- Liderlik; izleyenleri, grubun amaçları doğrultusunda ikna etme sürecidir. Liderlik sürecinde, lider ve izleyenler vardır. İzleyici kavramı pasif bir anlamı çağrıştırmaktadır. Ancak günümüz liderlik yaklaşımlarında lider ve izleyenler arasında çok yönlü bir etkileşim bulunmaktadır. Liderlik süreç olarak görülürken; lider, bu süreci harekete geçiren kişi olarak kabul edilmektedir (Çelik, 2004: 187).
- Liderlik; örgütün amaçlarına ulaştırılmasında örgütü oluşturan kişileri etkileme süreci olarak da tanımlanabilir. Liderliğin bu tanımı, örgütteki diğer kişilerin davranışlarını etkileme ve sonuç olarak da örgütün ulaşılması hedeflenen özel amaçlarını gerçekleştirmeyi içeren devamlı bir süreç ve eylemdir (Kılınç, 2009).

Amaç

Bu çalışmanın amacı, ilkokullarda görev yapan okul müdürlerinin etkili liderlik yeterlilik düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerini saptamak ve bu görüşlerin çeşitli değişkenler arasından (yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, görev yaptığı okuldaki hizmet süresi) farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen görüşlerine göre, ilkokul müdürleri ne düzeyde etkili liderlik davranışı göstermektedir?
2. Öğretmen görüşlerine göre ilkokul müdürlerinin etkili liderlik yeterliliklerine sahip olma düzeyleri, öğretmenlerin cinsiyet, yaş, eğitim düzeyleri, meslekteki toplam hizmet süresine ve görev yaptığı okuldaki hizmet süresine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Bu araştırmada, genel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modeli, çok sayılı elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümünü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2004).

Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini 2013-2014 eğitim öğretim yılında Adana'nın merkez ilçelerinde bulunan Seyhan (83 ilkokul), Yüreğir (83 ilkokul), Sarıçam (38 ilkokul), Çukurova (30 ilkokul) ilçelerinde görev yapan ilkokullarda çalışan öğretmenler oluştururken; örneklemini ise evrenden çalışmanın amacına uygunluğu nedeniyle oransız eleman örnekleme yöntemiyle seçilen 452 öğretmen oluşturmuştur.

Oransız eleman örnekleme, evrendeki tüm elemanların eşit seçilme şansına sahip oldukları örneklem türüdür. Bu örneklemede evrendeki eleman türlerinin her birinden örnekleme girenlerin sayısı tümüyle şansa bırakılmıştır (Karasar, 2009).

Veri Toplama Araçları

Öğretmen görüşlerine göre ilkokul müdürlerinin etkili liderlik yeterlik düzeylerinin tespit edilmesi amacıyla yapılan bu araştırmada veri toplamak için iki ayrı ölçme aracı kullanılmıştır. Bunlardan ilki araştırmacılar tarafından geliştirilen ve öğretmenlerin kişisel özelliklerini saptamak üzere kullanılan 5 soruluk kişisel bilgi formudur. İkinci veri toplama aracı ise, öğretmenlere göre okul müdürlerinin etkili liderlik yeterlilik düzeylerini ölçmek için, Turan ve Ebiçioğlu (2002)'nun geliştirdikleri ve 40 maddeden oluşan "Etkili Liderlerin Nitelikleri Ölçeği (ELNÖ)"dir. Öğretmenlerden alınan veri toplama aracının analiz sonucunda ölçeğin Cronbach Alpha değeri ,98 olarak bulunmuştur. Ölçekte yer alan liderlik boyutları şunlardır: (1,2 ve 3. Maddeler) Heyecanlı Olmak [HO], (4,5,6,7,8,9 ve 10. Maddeler) İletişim Kurabilmek [İK], (11,12,13,14,15,16 ve17. Maddeler) Vizyon Sahibi [VS], (18,19,20,21,22,23 ve 24. Maddeler) Güvenilir Olmak ve Güvenmek [GO], (25,26,27 ve 28) Örnek Olmak [ÖO], (29,30,31,32,38,39 ve 40) Demokratik ve Hoşgörülü Olmak [DH], (33,34,35,36 ve 37. Maddeler) Pozitif Olmak [PO]. Ölçekte her bir maddenin karşısında davranışın gösterilme sıklığını belirtmek üzere beşli

seçenek verilmiş, bu seçenekler davranışın gösterilme derecesinin sıklığı "daima-asla" (1-5) biçiminde derecelendirilmiştir. Bu çalışmada bu veri toplama aracındaki her bir maddenin ayrı ayrı değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Verilerin Toplanması

Kullanılan ölçek Turan ve Ebiçioğlu (2002) tarafından hazırlanmış olup kullanılması için gerekli izinler alınmıştır. Araştırmanın örneklem grubundaki öğretmenlere ulaşmak için Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. Araştırmacılar tarafından bizzat okullara gidilerek öğretmenlere yapılan çalışmanın amaçları anlatılmıştır. Araştırmada veriler, örneklem grubundaki öğretmenlere Haziran 2014 tarihinde (2013-2014 eğitim öğretim yılında), örneklem için belirlenen okullarda bizzat araştırmacılar tarafından uygulanması yoluyla elde edilmiştir. Öğretmenlere dağıtılan 491 ölçekten 452 tanesi geri alınmıştır. Veri toplama araçları tek tek incelenerek, öğretmenlere verilen ölçeklerden hepsinin değerlendirmeye uygun olduğu görülmüştür. 452 ölçek işleme dahil edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda elde edilen veriler bilgisayar ortamında SPSS-20 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışma grubunun kişisel bilgileri yüzde (%) ve frekans (f) teknikleri ile analiz edilmiştir, Öğretmen görüşlerine göre ilkokul müdürlerinin etkili liderlik yeterliliklerine sahip olma düzeyleri, öğretmenlerin cinsiyet, yaş, eğitim düzeyleri, meslekteki toplam hizmet süresine ve görev yaptığı okuldaki hizmet süresine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği t testi analizi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile test edilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde, öğretmen görüşlerine göre ilkokul müdürlerinin etkili liderlik yeterliliklerine sahip olma düzeyleri, bu düzeyin öğretmenlerin cinsiyet, yaş, eğitim düzeyleri, meslekteki toplam hizmet süresine ve görev yaptığı okuldaki hizmet süresine göre anlamlı bir şekilde değişip değişmediğine ilişkin bulgular yer almaktadır.
Aşağıda öncelikle örneklem grubunu oluşturan öğretmenlere ilişkin kişisel bilgilere Tablo 1' de yer verilmiş olup, daha sonra diğer bulgulara geçilmiştir.

Tablo 1: Örneklem Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımlar

Cinsiyet	**f**	**%**
Kadın	269	59,5
Erkek	183	40,5
Toplam	452	100,0
Yaş		
21-29 Yaş Arası	36	8,0
30-35 Yaş Arası	144	31,9
36-40 Yaş Arası	135	29,9
41-45 Yaş Arası	94	20,8
46-50 Yaş Arası	27	6,0
51 ve Üzeri	16	3,5
Toplam	452	100,0
Eğitim Durumu		
2-3 Yıllık Yüksek okul	12	2,7
Eğitim Enstitüsü	3	0,7
Lisans	407	90,0
Yüksek Lisans	30	6,6
Doktora	0	0,0
Toplam	452	100,0
Mesleki Kıdem		
0-5 Yıl	34	7,5
6-10 Yıl	107	23,7
11-15 Yıl	158	35,0
16-20 Yıl	122	27,0

21 ve Daha Üzeri	31	6,9
Toplam	452	100,0

Görev Yapılan Okuldaki Hizmet Süresi		
0-5 Yıl	280	61,9
6-10 Yıl	130	28,8
11-15 Yıl	24	5,3
16-20 Yıl	16	3,6
21 ve Daha Üzeri	2	0,4
Toplam	452	100,0

Tablo 1 incelendiğinde, Öğretmenlerin % 59,5'i kadın ve % 40,5'i erkek olup, %8,0'ı 21-29 yaş arası, % 31,9'u 30-35 yaş arası, % 29,9'u 36-40 yaş arası, %20,8'i 41-45 yaş arası, % 6,0'ı 46-50 yaş arası % 3,5'i 51 ve üzeri yaşındadır. Öğretmenlerin %2,7'si 2-3 yıllık yüksek okul, %0,7'si eğitim enstitüsü, %90,0'ı lisans, %6,6'sı Yüksek lisans mezunu olup, %7,5'i 0-5 yıl, %23,7'si 6-10 yıl, %35,0'ı 11-15 yıl, % 27,0'ı 16-20 yıl, %6,9'u 21 ve daha üzeri kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki hizmet süreleri % 61,9'u 0-5 yıl, % 28,8'i 6-10 yıl, % 5,3'ü 11-15 yıl, %3,6'sı 16-20 yıl, %0,4'ü 21 daha üzeridir.

Öğretmen görüşlerine göre İlkokul müdürlerinin ne düzeyde etkili liderlik davranışı gösterdiği ile ilgili bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Örneklem Grubuna Uygulanan Etkili Liderlerin Nitelikleri Ölçeği Madde Puanlarının Betimsel İstatistik Değerleri

Madde No			Asla	Çok Ender	Ara Sıra	Sık Sık	Daima	X̄
1	**Okula her geldiğinde, yeni göreve başlıyor gibidir.**	N	9	42	106	162	133	3,81
		%	2,0	9,3	23,5	35,8	29,4	
2	**Yeni alınan kararları uygularken büyük heyecan duyar**	N	7	19	92	173	161	4,02
		%	1,5	4,2	20,4	38,3	35,6	
3	**Okul yönetimi ile ilgili değişiklikler yapmaya çok isteklidir**	N	11	37	115	144	145	3,83
		%	2,4	8,2	25,4	31,9	32,1	
4	**Yazılı ifade gücü yüksektir**	N	7	22	108	152	163	3,98
		%	1,5	4,9	23,9	33,6	36,1	
5	**Okul yönetiminde işbirliğinin gerekliliğine inanır**	N	10	13	46	116	267	4,37
		%	2,2	2,9	10,2	25,7	59,1	
6	**Okul ve çevre arasında iletişim ve işbirliği sağlar**	N	6	15	66	147	218	4,23
		%	1,3	3,3	14,6	32,5	48,2	
7	**İyi bir dinleyicidir**	N	15	32	47	116	242	4,19
		%	3,3	7,1	10,4	25,7	53,5	
8	**Sözlü ifade gücü çok yüksektir**	N	6	23	63	144	216	4,20
		%	1,3	5,1	13,9	31,9	47,8	

9	**Beden dilini iyi kullanır**	N	8	31	70	159	184	4,06
		%	1,8	6,9	15,5	35,2	40,7	
10	**Okulda, öğretmen ve öğrencilerin takım çalışması yapması için ortam hazırlar**	N	12	28	82	144	186	4,03
		%	2,7	6,2	18,1	31,9	41,2	
11	**Fikir ve düşüncelerini tereddüde yer bırakmayacak şekilde ifade eder**	N	8	18	76	157	193	4,13
		%	1,8	4,0	16,8	34,7	42,7	
12	**Okulun amaçlarını açıkça ortaya koyar**	N	3	22	54	176	197	4,20
		%	0,7	4,9	11,9	38,9	43,6	
13	**Okulun geleceğini düşünür**	N	5	22	61	139	225	4,23
		%	1,1	4,9	13,5	30,8	49,8	
14	**Okulun sorunlarını çözmeye çalışırken yenilikçi düşünceye önem verir**	N	6	25	71	139	211	4,16
		%	1,3	5,5	15,7	30,8	46,7	
15	**Olaylara farklı boyutlardan bakabilir**	N	9	27	83	157	176	4,03
		%	2,0	6,0	18,4	34,7	38,9	
16	**Okulun etkinliğini artırmak için bütün fırsatları değerlendirir**	N	2	26	71	157	196	4,15
		%	0,4	5,8	15,7	34,7	43,4	
17	**Okul yönetimiyle ilgili konularda risk alır**	N	19	33	91	156	153	3,87
		%	4,2	7,3	20,1	34,5	33,8	
18	**Okulda çalışanlar, okul yöneticisine güvenir**	N	11	38	54	153	196	4,07
		%	2,4	8,4	11,9	33,8	43,4	
19	**Mesleki ve ahlaki kurallara dikkat eder**	N	7	24	29	143	249	4,33
		%	1,5	5,3	6,4	31,6	55,1	
20	**Okul çalışanlarına güvenir**	N	9	12	70	165	196	4,17
		%	2,0	2,7	15,5	36,5	43,4	
21	**Gerektiğinde yetki ve sorumluluk devreder**	N	6	19	96	162	169	4,04
		%	1,3	4,2	21,2	35,8	37,4	
22	**Herhangi bir çatışma durumunda ikna edicidir.**	N	9	22	80	139	202	4,11
		%	2,0	4,9	17,7	30,8	44,7	
23	**İnsanlarla ilişkilerinde içtendir**	N	11	22	67	133	219	4,17
		%	2,4	4,9	14,8	29,4	48,5	
24	**Tutarlı bir kişilik yapısına sahiptir**	N	16	31	63	129	213	4,09
		%	3,5	6,9	13,9	28,5	47,1	
25	**Öğretmen ve öğrenciler için ideal davranış**	N	8	34	78	157	175	4,01

	modelidir	%	1,8	7,5	17,3	34,7	38,7	
26	**Okulda iyi bir çalışma ortamının oluşmasına**	N	6	27	68	159	192	4,12
	öncülük eder	%	1,3	6,0	15,0	35,2	42,5	
27	**İsteklerini söylemek yerine yaparak örnek olur**	N	9	35	96	166	146	3,90
		%	2,0	7,7	21,2	36,7	32,3	
28	**Örnek adımları her zaman önce kendisi atar**	N	13	40	72	163	164	3,94
		%	2,9	8,8	15,9	36,1	36,3	
29	**Yönetim ile ilgili hatalı karalarını tekrar etmez**	N	11	40	76	169	156	3,93
		%	2,4	8,8	16,8	37,4	34,5	
30	**Yönetim ile ilgili aldığı hatalı kararları kabul**	N	12	34	81	168	157	3,94
	eder	%	2,7	7,5	17,9	37,2	34,7	
31	**Öğretmenler, okul yönetimine fikirlerini**	N	13	32	63	127	217	4,11
	korkusuzca açıklayabilir	%	2,9	7,1	13,9	28,1	48,0	
32	**Farklı düşüncelere büyük önem verir**	N	9	32	78	152	181	4,03
		%	2,0	7,1	17,3	33,6	40,0	
33	**Okul çalışanlarının kusurlarını düzeltmesine**	N	7	24	75	174	172	4,06
	yardımcı olur	%	1,5	5,3	16,6	38,5	38,1	
34	**Geçmişteki bir sorunu bugüne taşımaz.**	N	12	16	84	157	183	4,07
		%	2,7	3,5	18,6	34,7	40,5	
35	**Yaşamaktan ve hayattan keyif alır**	N	4	9	61	165	213	4,27
		%	0,9	2,0	13,5	36,5	47,1	
36	**Herhangi bir sorun karşısında şikâyet etmek**	N	7	19	65	157	204	4,18
	yerine çözüm yolları aramaya çalışır	%	1,5	4,2	14,4	34,7	45,1	
37	**Eğitim ve okulun geleceği konusunda**	N	4	17	58	159	214	4,24
	iyimserdir	%	0,9	3,8	12,8	35,2	47,3	
38	**Okulda çalışan herkese aynı oranda saygı**	N	13	27	49	165	198	4,12
	gösterir	%	2,9	6,0	10,8	36,5	43,8	
39	**Öğretmenlerin performanslarını objektif bir**	N	12	35	70	140	195	4,04
	şekilde değerlendirir	%	2,7	7,7	15,5	31,0	43,1	
40	**Eleştiriye açıktır**	N	20	38	66	135	193	3,98
		%	4,4	8,4	14,6	29,9	42,7	
	Toplam ortalama							4,08

Tablo 2 incelendiğinde veri toplama aracının tüm maddelerinin aritmetik ortalamaları sıralandığında en yüksek ortalamanın $\bar{X}$ = 4,37 ile "Okul yönetiminde işbirliğinin gerekliliğine inanır."(İK) maddesine (5'inci madde) ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla "Mesleki ve ahlaki kurallara dikkat eder"(GO) $\bar{X}$ =4,33 (19'uncu madde), "Yaşamaktan ve hayattan keyif alır."(PO) $\bar{X}$ = 4,27 (35'inci madde) ve "Eğitim ve okulun geleceği konusunda iyimserdir."(PO), $\bar{X}$ =4,24 (37'inci madde) maddeleri takip etmiştir. Bu maddelerde öğretmenler, okul müdürlerinin etkili liderlik davranışlarını *daima* gösterdiklerini belirtmişlerdir.

En düşük ortalamanın $\bar{X}$ = 3,81 ile "Okula her geldiğinde, yeni göreve başlıyor gibidir."(HO) maddesine(1'inci madde) ait olduğu görülmektedir. Bu maddeyi sırasıyla "Okul yönetimi ile ilgili değişiklikler yapmaya çok isteklidir"(HO) $\bar{X}$ =3,83 (3'üncü madde) ve "Okul yönetimiyle ilgili konularda risk alır"(VS) $\bar{X}$ =3,87 (17'inci madde) maddeleri takip etmektedir. Öğretmenler bu maddelere ilişkin olarak okul müdürlerinin etkili liderlik davranışlarını *sık sık* gösterdiklerini belirtmişlerdir.

Bütün maddelerin aritmetik ortalaması $\bar{X}$ =4,08, "daima"dır. Tabloya göre ilkokul müdürleri etkili liderlik davranışlarını "*daima*" göstermektedir.

Öğretmenlere göre ilkokul müdürlerinin etkili liderlik yeterliliklerine sahip olma düzeylerinin öğretmen cinsiyetleri açısından farklılaşma durumlarına ilişkin t-Testi sonuçları Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3: Öğretmenlere Göre İlkokul Müdürlerinin Etkili Liderlik Yeterliliklerine Sahip Olma Düzeylerinin Öğretmen Cinsiyetleri Açısından Farklılaşma Durumlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	**N**	$\bar{X}$	**SS**	**sd**	**t**	**P**
Kadın	**183**	**164,44**	**1,80**	450	**.872**	**.383**
Erkek	**269**	**161,83**	**2,49**			

Tablo 3 incelendiğinde p değeri ,05'den büyük olduğundan (p= ,383) öğretmen algılarına göre ilkokul müdürlerinin etkili liderlik yeterliliklerine sahip olma düzeylerinin öğretmenlerin cinsiyetleri açısından anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir.

Tablo 4: Öğretmenlere Göre İlkokul Müdürlerinin Etkili Liderlik Yeterliliklerine Sahip Olma Düzeylerinin Öğretmenlerin Yaşları Açısından Farklılaşma Durumlarına İlişkin Anova Test Sonuçları.

Varyans Kaynağı	**Sd**	**Kareler Toplamı**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**P**
Gruplar arası	5	8326,189	1665,238	1,713	,130
Gruplar içi	446	433468,596	971,903		
Toplam	451	441794,785			

Tablo 4 incelendiğinde p değeri (p=,130) ,05'ten büyük olduğundan öğretmen algılarına göre ilkokul müdürlerinin etkili liderlik yeterliliklerine sahip olma düzeylerinin öğretmenlerin yaşları açısından anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir.

Tablo 5: Öğretmenlere Göre İlkokul Müdürlerinin Etkili Liderlik Yeterliliklerine Sahip Olma Düzeylerinin Öğretmenlerin Eğitim Durumu Açısından Farklılaşma Olup Olmadığına İlişkin Anova Test Sonuçları.

Varyans Kaynağı	**Sd**	**Kareler Toplamı**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**P**
Gruplar arası	3	2635,783	878,594	,896	,443
Gruplar içi	448	439159,002	980,266		
Toplam	451	441794,785			

Tablo 5 incelendiğinde p değeri (p=,443) ,05'ten büyük olduğundan öğretmen algılarına göre ilkokul müdürlerinin etkili liderlik yeterliliklerine sahip olma düzeylerinin öğretmenlerin eğitim durumları açısından anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir.

Tablo 6: Öğretmenlere Göre İlkokul Müdürlerinin Etkili Liderlik Yeterliliklerine Sahip Olma Düzeylerinin Öğretmenlerin Kıdemleri Açısından Farklılaşma Durumlarına İlişkin Anova Test Sonuçları.

Varyans Kaynağı	**Sd**	**Kareler Toplamı**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**P**
Gruplar arası	4	5121,359	1280,340	1,311	,265
Gruplar içi	447	436673,426	976,898		
Toplam	451	441794,785			

Tablo 6 incelendiğinde p değeri (p=,265) ,05'ten büyük olduğundan öğretmen algılarına göre ilkokul müdürlerinin etkili liderlik yeterliliklerine sahip olma düzeylerinin öğretmenlerin kıdemleri açısından anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir.

Tablo 7: Öğretmenlere Göre İlkokul Müdürlerinin Etkili Liderlik Yeterliliklerine Sahip Olma Düzeylerinin Öğretmenlerin Okuldaki Hizmet Süresi Açısından Farklılaşma Durumlarına İlişkin Anova Test Sonuçları.

Varyans Kaynağı	**Sd**	**Kareler Toplamı**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**P**
Gruplar arası	4	7093,054	1773,264	1,823	,123
Gruplar içi	447	434701,731	972,487		
Toplam	451	441794,785			

Tablo 7 incelendiğinde p değeri (p=,123) ,05'ten büyük olduğundan öğretmen algılarına göre ilkokul müdürlerinin etkili liderlik yeterliliklerine sahip olma düzeylerinin öğretmenlerin kıdemleri açısından anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

İlkokullarda görev yapan okul müdürlerinin etkili liderlik yeterliliklerine ilişkin öğretmenlerin görüşlerini saptamak ve bu görüşlerin çeşitli değişkenler açısından (yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, mesleki kıdem) farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla yapılan bu çalışmada öğretmenler okul müdürlerinin etkili liderlik davranışlarını "daima" gösterdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmen görüşleri arasında, yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, toplam görev süresi değişkenlerine göre ise istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin etkili liderlik özelliklerine sahip olma düzeyleri farklı cinsiyetlere sahip öğretmenlerin görüşlerine göre analiz edilmiştir. Cinsiyet açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Literatürde yer alan konu ile ilgili çalışmalar (Tahaoğlu ve Gedikoğlu, 2009; Gedikoğlu ve Bülbül, 2009; Turan ve Ebiçlioğlu,2002) araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Bu çalışmalarda da cinsiyet değişkeni müdürlerin liderlik davranışlarının algılanışında farklılık yaratmamıştır.

Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin etkili liderlik özelliklerine sahip olma düzeyleri farklı yaş gruplarına sahip öğretmenlerin görüşlerine göre analiz edilmiştir. Yaş açısında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Aynı zamanda Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin etkili liderlik özelliklerine sahip olma düzeyleri farklı eğitim durumuna sahip öğretmenlerin görüşlerine göre analiz edilmiştir. Eğitim durumu açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin etkili liderlik özelliklerine sahip olma düzeyleri farklı mesleki kıdem düzeylerine sahip öğretmenlerin görüşlerine göre de analiz edilmiştir. Mesleki kıdem açısından anlamlı bir fark

bulunmamıştır. Araştırmanın bu sonucu Tahaoğlu ve Gedikoğlu (2009)'un ve Toker (2007)'nin yaptıkları benzer çalışmalarla örtüşmektedir. Tahaoğlu ve Gedikoğlu (2009)'un ve Toker (2007)'nin yaptıkları çalışmada kıdem değişkenine göre anlamlı farklılıkların bulunmadığı görülmüştür.

Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin etkili liderlik özelliklerine sahip olma düzeyleri okulda farklı hizmet süresine sahip öğretmenlerin görüşlerine göre analiz edilmiştir. Farklı hizmet süresi açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Araştırma grubuna uygulanan veri toplama aracının tüm maddelerinin aritmetik ortalamaları sıralandığında en yüksek ortalamanın "Okul yönetiminde işbirliğinin gerekliliğine inanır." maddesine (5'inci madde) ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla "Mesleki ve ahlaki kurallara dikkat eder (19'uncu madde), "Yaşamaktan ve hayattan keyif alır.", (35'inci madde) ve "Eğitim ve okulun geleceği konusunda iyimserdir.", (37'inci madde) maddeleri takip etmiştir. Bu maddelerde öğretmenler, okul müdürlerinin etkili liderlik davranışlarını *daima* gösterdiklerini belirtmişlerdir.

En düşük ortalamanın "Okula her geldiğinde, yeni göreve başlıyor gibidir." maddesine(1'inci madde) ait olduğu görülmektedir. Bu maddeyi sırasıyla "Okul yönetimi ile ilgili değişiklikler yapmaya çok isteklidir" (3'üncü madde) ve "Okul yönetimiyle ilgili konularda risk alır", (17'inci madde) maddeleri takip etmektedir. Öğretmenler bu maddelere ilişkin olarak okul müdürlerinin etkili liderlik davranışlarını *sık sık* gösterdiklerini belirtmişlerdir.

Gündüz ve Balyer(2012)'in yaptıkları çalışmada Öğretmenler, okul müdürlerinin etkili liderlik davranışlarını "ara sıra" gösterdiklerini belirtmişlerdir. Araştırmada veri toplama aracının tüm maddelerinin aritmetik ortalamaları sıralandığında en yüksek ortalamanın "Okulun geleceğine ilişkin planlar yapar." maddesine, en düşük ortalamanın ise, "Müdürler eleştiriye açıktır." maddesine ait olduğu görülmüştür. Öğretmen görüşleri arasında, cinsiyet, mesleki kıdem ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu sonuçlar, bu çalışmanın araştırma sonuçlarından farklılık göstermektedir.

Bu araştırma sonucuna göre aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:
1. Okul müdürlerinin etkili liderler olabilmesi için öncelikle "Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi" bölümlerinden mezun olanlar arasından seçilmesi gerekir.
2. Ayrıca etkili okul liderleri yetiştirmek için lisans üstü eğitim alan okul müdürü sayısını arttırmaya yönelik çalışmalar yapılmalıdır.
3. Okul müdürleri öğretmenlerin ekip çalışması yapması için uygun ortamlar hazırlamalıdır.
4.Öğretmenlerin mesleki gelişimleri okul yöneticileri tarafından daha fazla desteklenmelidir.
5.Okullarda, okul müdürleri ile öğretmenler arasında güven ortamı yaratılıp olumlu ve işbirliğine dayalı pozitif bir ortam oluşturulmalıdır.
6. Okul müdürü yeni aldığı kararları uygularken heyecan duymalıdır. Yapılan işi farklı kılan heyecandır. Heyecan duyan bir lider çalışanlara pozitif enerji verir. Etkili lider olmanın şartlarından biri de, zorluklar karşısında yılmamak, ilk günkü heyecanla işe tekrar başlayabilmektir.

Not: Bu çalışma 06-08 Kasım 2014 tarihlerinde Antalya'da 22 Ülkenin katılımıyla düzenlenen "3rd World Conference on Educational and Instructional Studies- WCEIS-2014"de bildiri olarak sunulmak olarak seçilmiş olup, JRET Bilim Kurulu hakemleri tarafından değerlendirilerek bu sayıda yayınlanmasına karar verilmiştir.

KAYNAKÇA

Arıcı, E. D. (2002). Yönetici yaşının liderlik davranışları üzerindeki etkileri: bankacılık sektöründen bir grup yönetici üzerinde bir araştırma, *Akdeniz Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi,* 3, 1-20.

Baltaş. A. (2001*). Ekip çalısması ve liderlik*. İstanbul: Remzi Kitapevi.

Başaran,İ.E. (1992). *Yönetimde insan ilişkileri*, Ankara: Kadıoğlu Matbaası.

Başaran, E. İ. (1998*). Yönetimde insan ilişkileri*. Ankara: Gül Yayınevi.

Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim yönetimi: nitelikli okul*. Ankara: Feryal Matbaası.

Bayrak, S. (5–6 Haziran 1997) . Değişen liderlik anlayışı ve Türkiye gerçeği*, 21. Yüzyılda Liderlik Sempozyumu, Bildiriler Kitabı* 2, 355.

Begeç, S. (1999). *Modern liderlik yaklaşımları ve uygulamaları*. Yüksek Lisans Tezi, Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Mühendislik ve Fen Bilimleri Enstitüsü, Gebze.

Bolat, T. ve Aytemiz,S.,O. (2003). Örgütlerde iş etiğinin yerleştirilmesinde dönüşümcü liderlik tarzının etkileri üzerine bir değerlendirme*. Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, 59-85.

Bridge, B. (2003). *Eğitimde vizyoner liderlik ve etkin yöneticilik*. İstanbul: Beyaz Yayınları.

Buluç, B. (2009*). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki.* Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 57, 5-34.

Çakar, U. ve Arbak, Y. (2003*).* Dönüşümcü liderlik duygusal zeka gerektirir mi? Yöneticiler üzerinde örnek bir çalışma*. D.E.U.İ.İ.B.F Dergisi*, 2, 18, 83–98.

Çankaya, G. H. ve Aküzüm, C. (2010). İlköğretim okullarında öğretmenlerin iletişim kurma düzeyleri ile yöneticilerin destekleyici liderlik rolleri arasındaki ilişki*. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 49-57.

Çalık, T. (2003). *Performans yönetimi*. Ankara: Gündüz Eğitim Yayıncılık.

Çelik V. (2000*) Liderliğin doğası ve temel liderlik kuramları*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Çelik, V. (2000). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Çelik, V. (2004). *Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Dağlı, A. (2010). Genel lise okul müdürlerinin öğrenen liderlik davranışları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi (Electronic Journal of Social Sciences).* 31,(073-87).

Erçetin, Ş. (2000*). Lider sarmalında vizyon*. Ankara: Nobel Yayın.

Gedikoğlu, T. ve Bülbül, S. (2009). Liderlik standartları inanc boyutu açısından ilköğretim okulu müdürlerinin yönetsel yeterlikleri. *Milli Eğitim Dergisi, 182*, 123-148.

Gümüşeli A. İ. (1996). Okul müdürlerinin öğretim liderliğini sınırlayan etkenler, *Eğitim Yönetimi Dergisi Bahar* 2, 203.

Karasar N. (2004). *Bilimsel arastırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karasar N. (2009). *Bilimsel arastırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Keçecioğlu T. (1998). *Liderlik ve liderler*. İstanbul: Kal-Der Yayınları.

Kılınç, K. (2009). *Dershane ve ilköğretim öğretmenlerinin algılarına göre yöneticilerinin liderlik stilleri (İstanbul İli Anadolu Yakası Örneği)*, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Koçak, T. (2006). *Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilleri ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişki (Ankara İli Örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özden, Y. (2002). *Eğitimde yeni değerler, eğitimde dönüşüm*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Özsamanlı A.Y. (2005). *Türkiye'de kamu yönetiminde liderlik ve lider yöneticilik*. 02.09.2014 tarihinde http://journals.manas.kg/mjsr/oldarchives/Vol07_Issue13_2005/423.pdf adresinden alınmıştır.

Saygınar, M.,S. (2007). *Hava sınıf okulları ve teknik eğitim merkezi komutanlığında görev yapan okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları*. Havacılık ve Uzay Teknolojileri Dergisi, 2, 67-78.

Sungur, N. (1997). *Yaratıcı düşünce*. İstanbul: Evrim Yayınevi.

Şahin, B. (2009*).* Örgütsel gelişimin sağlanmasında dönüşümcü liderlerin rolü. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 3, 97-118.

Şişman , M. (2012). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem Yayınevi.

Tahaoğlu, F. ve Gedikoğlu, T. (2009). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 15* (58), 274-298.

Tanrıögen, A. (1998). *Okul müdürünün etkililiği ile öğretmen morali arasındaki ilişkiler*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Tekarslan,E., Kılınç,T., Şencan,H. ve Baysal,C. (2000). *Davranışın sosyal psikolojisi*. İstanbul: Dönence Basım.

Toker, T. (2007*). Sınıf öğretmenlerinin okul müdürlerinden öğretim liderliği davranışlarına ilişkin beklentileri ve beklentilerinin gerçekleşme düzeyleri.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Uysal, F. (1997). Amir-yönetici – lider üçgeni, *21.yy. Liderlik Sempozyumu*, Tuzla: Deniz Harp Okulu, ss. 190.

Yüksel, Y. ve Balyer, A. (2012). Okul müdürlerinin etkili liderlik davranışlarının incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi - Journal of Theoretical Educational Science, 5(2)*, 237-253.

Zel, U. (2001*). Kişilik ve liderlik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Kasım 2014 Cilt:3 Sayı: 4 Makale No: 34 ISSN: 2146-9199

İSTATİSTİK ÖĞRETİMİNDE YENİ YAKLAŞIMLARIN İSTATİSTİKSEL OKURYAZARLIĞA ETKİSİ: PROJE TABANLI ÖĞRENME

Yrd. Doç. Dr. Timur Koparan
Bülent Ecevit Üniversitesi
Ereğli Eğitim Fakültesi
timurkoparan@gmail.com

Doç. Dr. Bülent Güven
Karadeniz Teknik Üniversitesi
Fatih Eğitim Fakültesi
guvenbulent@gmail.com

Özet

Bu çalışmanın amacı proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerinin değişim kavramına yönelik istatistiksel okuryazarlık seviyelerine etkisini belirlemektir. Bu amaçla uzman görüşleri doğrultusunda değişim kavramına yönelik 10 sorudan oluşan bir test geliştirilmiştir. Testteki sorular değişim kavramının anlamı, farklı türdeki grafiklerde değişimin değerlendirilmesi, deneysel olasılık içeren bir olayda değişimin değerlendirilmesi, standart sapma, dağılım ve açıklık ile birlikte değişimin değerlendirilmesi ile ilgili bilgileri ölçmeye yöneliktir. Geliştirilen ölçme aracı 35'i deney grubu, 35'i kontrol grubu olmak üzere toplam 70 ortaokul 8. sınıf öğrencisine ön-test son-test olmak üzere iki kez uygulanmıştır. Elde edilen ham puanlar Winsteps 3.72 modelleme programı ile lineer puanlara dönüştürülmüştür. Lineer puanlar ile Ancova analizi yapılmıştır. Elde edilen nicel bulgulara göre proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin değişim kavramına yönelik istatistiksel okuryazarlık seviyelerini arttırdığı sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrası istatistiksel okuryazarlık seviyeleri kişi madde haritaları ile ortaya konmuştur. Proje tabanlı öğrenme öncesi ve sonrası öğrencilerden elde edilen nitel verilerle de uygulamanın etkisi ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Değişim kavramı, İstatistiksel Okuryazarlık, Proje Tabanlı Öğrenme, Ortaokul Öğrencileri

THE EFFECT OF NEW APPROACHS ON STATISTICAL LITERACY: PROJECT BASED LEARNING

Abstract

In this study, it was aimed to investigate the effect of project based learning approach on students' statistical literacy levels towards change. With this aim, a performance test was developed related change concept This test is include 10 open-ended question. Quasi-experimental research design was used in the study. At intervention group statistics is given for four weeks according to project based learning approach. The sample consisted of total of 70 students studying at two different 8th grade classes of a middle school in 2011–2012 academic year in Trabzon The data were analysed with Rasch (1980) model. All raw scores transformed lineer score by Winsteps 3.72 to obtain equal interval scale. Lineer scores were used in ANCOVA analysis. According to gained between the achievements of intevention group and control group there is a substantial difference statistically in favor of intevention group. The results of the study revealed that the project based learning increased students' statistical literacy levels towards change concept in the intervention group. Students' statistical literacy levels were displayed before aplication and after application by person item maps. Besides study was supported by the qualitative data.

Key Words: Change Concept, Statistical Literacy, Project Based Learning, Middle School Students.

GİRİŞ

İstatistiksel okuryazarlık son yıllarda giderek önem kazanan bir konudur (Garfield ve Gal, 1999) ve birçok araştırmacı istatistiksel okuryazarlığın doğasını istatistiksel bilgi ve istatistiksel muhakeme gibi kavramlardan ayrı olarak tanımlamaya çalışmıştır (Wallman, 1993; Watson, 1997; Gal, 2002; Lehohla, 2002). Çoğu araştırmacı, tanımlar üzerinde olmasa da bilgi çağında bireyleri daha etkin yapan, istatistiksel okuryazarlığın vasıfları, tutumları ve bilgiyi kapsaması konusunda aynı fikirdedir. Günlük hayatımızı kuşatan istatistiksel bilgiler bunları doğru anlama, doğru yorumlama ve değerlendirme yetisini geliştirmeyi bir anlamda mecbur kılmaktadır. Bu nedenle istatistiksel okuryazarlığın geliştirilmesi gerektiği, istatistikçiler, matematikçiler ve bilim adamları tarafından kabul edilmektedir (Gal, 2002). Wallman (1993) istatistiksel okuryazarlığı günlük hayatımıza giren istatistiksel sonuçların anlaşılması ve eleştirisel olarak değerlendirilmesi yeteneği, Lehohla (2002), indeksler ve göstergeler gibi bir takım niceliksel bilgileri okuyup anlama yetisi olarak tanımlamaktadır. Gal (2002) ise istatistiksel okuryazarlığı, istatistiksel bilgi ve verilerle ilgili tartışma, rastlantı olgusunu yorumlama, eleştirel bir gözle değerlendirme, bunlara ilişkin görüşleri dile getirme becerileri olarak tanımlamaktadır. Watson (1997), başlangıçta, veri tüketicisi ve medya raporları üzerine odaklanan istatistiksel okuryazarlığın görüş alanını geliştirmiş ve istatistiksel okuryazarlık için üç aşamalı bir hiyerarşi tarif etmiştir. Bu aşamalar; olasılıksal ve istatistiksel terminolojinin temel olarak anlaşılması, daha geniş sosyal tartışma içinde gömülü olan istatistiksel dil ve kavramların anlaşılması, medya içindeki iddiaların içerdiği anlamları anlama, onlarla başa çıkma şeklindedir.

İstatistik öğretimi üzerine yapılan tavsiyeler, istatistiksel düşünmenin gelişimi ve istatistiksel okuryazarlığa daha çok vurgu yapılması, gerçek veri kullanılması, işlemsel bilgiden ziyade kavramsal anlamanın sağlanması, sınıfta aktif öğrenme yöntemlerinin kullanılması, teknoloji kullanımının teşvik edilmesi, öğrenci öğrenmelerini ölçen ve geliştiren değerlendirmelerin birleştirilmesi yönündedir (GAISE, 2005).

Bazı araştırmacılar istatistik konularının öğretiminde projelerin kullanımı üzerine araştırmalar yapmışlardır (Roberts 1992; Garfield, 1995; Cook, 1998; Carnell, 2008, Koparan ve Güven, 2013). Hepsinin ortak yanı projelerin öğrencilerin istatistiksel okuryazarlıklarını geliştirdiğini düşünmeleridir. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımında öğretmen öğrencinin proje amaçlarını takip ederek öğrenmesi için öğrencileri yönetmektedir. Bu nedenle bu yaklaşım gerekli yaşam becerilerini güçlendirmek, motivasyon oluşturmak, uygulanabilir ve yararlı sonuçlar elde etmek için sistematik bir öğrenme yönetimi ile daha derin bir öğrenme süreci içermektedir (Buck Institute for Education, 2010; Harris and Katz, 2001; Moursund, 1999). Yani öğrenme daha karmaşık bir çalışma prosedürü ve uygulama için daha fazla zaman gerektirmektedir (Jung vd., 2001). Literatürdeki çalışmalar merkeze öğretmeni alan, katı öğretim planının yaygın olduğu geleneksel öğretim yönteminden farklı olarak, proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrenme sürecinde öğrenciyi merkeze alan, aktif bir öğrenme yaklaşımı olduğunu belirtmektedir. İstatistik eğitimi üzerine yapılan çalışmalar istatistik eğitiminin öğrenci merkezli olması gerektiği görüşünü savunmaktadır (GAISE, 2005; Roseth vd., 2008). İstatistik eğitiminde projelerin kullanımı, giderek artan bir şekilde öğretimsel uygulama olarak tavsiye edilmesine rağmen, birçok öğretim istatistik konuları içine projeleri hala dâhil edememiştir (Garfield, 1993). Bu nedenle proje tabanlı öğrenme yaklaşımına istatistik öğretimi içinde daha çok yer verilmesi gerekmektedir. İstatistik öğretiminde de istatistiksel okuryazarlığa ve istatistiksel okuryazarlık seviyelerinin gelişimine açık vurgu yapılmaktadır (GAISE, 2005). Literatürdeki çalışmalar dikkate alındığında istatistiksel okuryazarlığa katkıda bulunan öğeler, bağlam, örneklem, veri temsili, merkezi eğilim ve yayılım ölçüleri, değişim, olasılık, çıkarım olarak adlandırılabilir. Bu çalışmada istatistiksel okuryazarlığın bir bileşeni olarak görülen değişim kavramına yönelik öğrenci seviyelerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Değişim Kavramı

Değişim istatistiksel okuryazarlık bileşenleri içinde önemli bir role sahiptir. Eğer değişim yoksa istatistik ve istatistikçiye ihtiyaç olmayacağını belirten Snee (1999), değişimin istatistiksel problem çözme sürecinde çok önemli bir rol oynadığını ve istatistiğin odak noktası olduğunu ifade etmiştir. Değişimin göz önünde bulundurulması, birçok araştırmacı tarafından istatistik dersleri için bir öğretimsel amaç olarak görülmektedir (Franklin vd., 2007; Shaugnessy, 1997; Wild ve Phannkuch, 1999). İstatistik öğretimi ile ilgili yapılan tavsiyelerde değişime özel vurgu yapılması gerektiği vurgulanmaktadır (NCTM, 2000). Fakat çoğu istatistik

öğretimi için hazırlanan kitapların çoğunda değişimin öncelikli rolü açık olarak ele alınmamaktadır (Porter, 2001).

Matematik öğretim programının diğer kısımlarından istatistiği ayıran değişimdir. Örneklem ve rastgelelik gibi literatürde iyi tanımlanmış terimlerin tersine, değişimin tanımını bulmak zordur. Birçok matematik öğretim programı, standart sapma konusunun girişi dışında, bu kelimeden söz etmez. Bu nedenle ilköğretim ikinci kademe öğrencileri tarafından okul yılları boyunca oluşturulan değişim anlayışının araştırılması ilginç bir konu olarak araştırılmaya değerdir. İstatistik konusu içinde öğrencilerin bir dizi sorulara cevap vermesi, bu belirsiz değişim fikirleri hakkındaki anlamaların ortaya konulmasına izin verebilir. Değişim üzerine öğrenci anlamalarını araştırma ihtiyacı 1990'lı yıllarda farkına varılmış ve sonraki yıllarda yapılan araştırmalardaki görevlerin gelişmesine sebep olmuştur. Günlük yaşamda değişimin gözlenmesi, gazetelerin spor sayfalarında, televizyonda hava tahmin raporlarında ve özel sınıf aktiviteleri üzerinde tartışılabilir. Birçok öğrenci kelimelerdeki değişim hakkında fikirleri açıklamada zorlanır. Bu aynı zamanda bazı öğretmenler için muhtemel problemlerdendir. Matematik öğretim programının diğer alanlarında olduğu gibi, kavramların gelişimine yardım edecek uygun yöntemlerde, dilin kullanımı önemlidir. Değişim kavramını daha iyi anlamak için değişim kavramı ile ilişkili kavram ve bileşenlerin incelenmesine ihtiyaç vardır. Bu bileşenler, değişkenlik hakkında sezgisel fikirlerinin geliştirilmesi, istatistiksel düşünmenin bir parçası olarak değişkenliği göz önünde bulundurması, değişkenliğin açıklanması ve temsil edilmesi, değişkenlik kullanarak karşılaştırmalar yapılması, dağılımın özel türlerinde değişkenliğin tanınması, uygun modellerde değişkenlik desenleri belirleme, rastgele örneklemler veya çıktıları tahmin etmek için değişkenliği kullanma, değişimin nedenlerini belirleme, gözlenen değişimle beklentilerin değerlendirilmesidir (Reading ve Reid, 2010; Garfield and Ben-Zvi; 2005; Reading ve Shaughnessy, 2004; Watson vd., 2007).

KURAMSAL ÇERÇEVE

Watson ve Callingham (2003), öğrencilerin istatistiksel okuryazarlık gelişimlerinin, öğrencilerdeki istatistiksel kavramların gelişimi ile nasıl ilgili olduğunu anlamak için, eğitimsel ve psikolojiksel bir temele dayanan bir model geliştirmişlerdir. Bu model, Biggs ve Collis'in (1982) Structure of Observed Learning Outcomes (SOLO) taksonomisine dayanmaktadır. Kişiye özgülükten, eleştirel matematiksele, giderek karmaşıklaşan düşünceyi temsil eden altı seviyeli bir modeldir. Bu modelde yer alan değişim kavramına yönelik seviye ve göstergeler Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1: Değişim Kavramına Yönelik İstatistiksel Okuryazarlık Seviyeleri ve Göstergeleri

DEĞİŞİM KAVRAMINA YÖNELİK SEVİYE VE GÖSTERGELER	
Seviyeler	**Göstergeler**
Seviye 1 Kişiye Özgü	Öğrenciler bu seviyede değişim terimini bilmezler veya değişim ile ilgili sorgulamalar kişiye özgü olur. Belki bu terim başka bir terimle karıştırılır. Öğrenciler sadece grafiklerdeki farklılıkları fark eder. Olasılıkla ilgili değerlendirmeler yapamaz.
Seviye 2 İnformal	Öğrenciler olasılıkla ilgili değişimi anlamaya başlar fakat olasılıkla ilgili hesaplamalarda esnek olmayan tahminler yaparlar. Bu aşamada öğrencilerin pek çok durumda olasılık bağlamlarında değişimin ortaya çıktığını bildikleri; fakat buna uygun sınırlar koyamadıkları görülmektedir.
Seviye 3 Tutarlı Olmayan	Olasılık bağlamlarında değişimden söz edilse de, örnekler gerçekçi olmamaktadır. Değişimin anlaşılmasında gelişme görülmesi sadece bu aşamada sınırlı düzeydedir.
Seviye 4 Tutarlı, Eleştirel Olmayan	Olasılığa bağlı olarak değişimin anlaşılması bu aşamada görülür.
Seviye 5 Eleştirel	Öğrencilerin değişimi anlaması bu aşamadaki görülmeye başlar. Öğrenciler verideki bir artışa, zamanla değişime odaklanmakta, ya da grafiğin görsel yapısında değişimi açık bir şekilde anlayabilirler.
Seviye 6 Eleştirel Matematiksel	Bir önceki aşamaya çok fazla değişim görülmez.

Rasch Modeli

Eğitim alanında kullanılan anket ve ölçeklerin birçoğu sıralı ölçeğe sahiptir. Bu nedenle ham puanları kullanarak anket ya da ölçek değerlendirilmeye çalışıldığında bazı sorunlarla karşılaşılır. Bu zorluklar şu şekilde sıralanabilir; Anket veya testte kullanılan kategoriler arasındaki farkların eşit olmaması, maddelerin hepsinin eşit zorlukta olmaması, kayıp verilerle başa çıkamama, maddelere verilen beklenmedik cevapların belirlenememesi, örneklemden bağımsız madde zorluk düzeylerinin ve testten bağımsız kişi yetenek düzeylerinin kalibrasyon gerekliliği, ham puanların doğrusal ölçek üzerinde ifade edilememesi, kişi ve madde puanları için ortak ölçek seçiminin gerekliliği (Elhan ve Atakurt, 2005). Rasch analizi bu sorunların üstesinden gelmek için kullanılan yöntemlerden biridir. Öğrencilerin matematik performansını değerlendirmede Rasch modelinin kullanıldığı çalışmalar vardır (Izard vd., 2003; Misailidou ve Williams 2003; Watson, Kelly ve Izard 2004). Rasch ölçüm modelleri tek bir ölçek üzerinde hem kişileri hem de maddeleri bunlar arasındaki etkileşimi kullanarak değerlendirir. Rasch tarafından (1980) geliştirilen model (Bireylerin Yetenek Düzeyleri -Soruların Güçlük Düzeyleri), özellikle seçilmiş maddeler ve kişilerin özel bir şekilde davranma nedeni altında yatan süreçlerin anlaşılmasına yardım eden nümerik ölçümler elde etmek için yararlı bir modeldir. Bu nedenle Rasch ölçümleri özellikle sosyal bilimlerin büyük örneklemlerinde araştırma yapmak için uygundur (Bond and Fox, 2007).

YÖNTEM

Bu çalışmada yarı deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini 2011–2012 Eğitim Öğretim yılında Trabzon ilinde bir ortaokulda öğrenim gören 70 sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Bu öğrencilerden 35'i deney 35'i kontrol grubunda yer almıştır.

Veri Toplama Araçları

Değişim kavramına yönelik sorular, ortaokul matematik dersi istatistik alanı kazanımları ve literatürdeki çalışmalar göz önünde bulundurularak iki matematik öğretmeni ve iki uzman desteği alınarak hazırlanmıştır. Test 10 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Bu sorular değişim kavramının anlamı, şekil grafiğinde değişimin değerlendirilmesi, çizgi grafiğinde değişimin değerlendirilmesi, deneysel olasılık içeren bir olayda değişimin değerlendirilmesi, standart sapma, dağılım ve açıklık ile birlikte değişimin değerlendirilmesi ile ilgili bilgileri ölçmeye yöneliktir. Sorular öğrenci grubuna uygulanmadan önce 60 öğrenci üzerinde denenmiştir. Pilot çalışmadan sonra araştırmacı, uzman görüşleri doğrultusunda soruların uygunluğu denetlenmiştir. Öğrencilerden gelen farklı cevaplar da kodlara eklenmiş, farklı düşünmeleri ortaya çıkarmadığı düşünülen sorular testten çıkartılmıştır. Ayrıca Rasch analizi yapan Winsteps 3.72 programı ile testte yer alan soruların uyum istatistikleri elde edilmiştir. Maddeler için kabul edilebilir uyum içi (infit mean square) ve uyum dışı (outfit mean square) değerleri 0,5 ile 1,7 arasındadır (Bond ve Fox, 2007). Elde edilen uyum istatistiklerinin bu değerler arasında olduğu görülmüştür. Bu da testte yer alan soruların Rasch modeline uygun olduğunu göstermektedir. Nicel verilere ek olarak 6 öğrenci ile uygulama öncesi ve sonrası mülakatlar yürütülmüştür. Mülakatlarda değişim testindeki sorular aynen sorulmuş, daha detaylı bilgi toplanmak istenmiştir. Mülakatlar yaklaşık 20–25 dakika sürmüş ve kayıt edilmiştir

İşlem

Her iki grupta öğrencilere temel kavramlar sonra kontrol grubunda da konu ile ilgili sorular çözülürken, deney grununda proje tabanlı öğrenme etkinlikleri yürütülmüştür. Araştırma projeleri temel istatistiksel kavramları ve becerileri kullanmaya izin verecek, teknoloji kullanımını destekleyecek, disiplinler arası bağlar kurmaya olanak sağlayacak şekilde araştırmacı tarafından yapılandırılmıştır. Tartışma, yorumlama, istatistiksel dili kullanarak iletişim kurma becerileri göz önünde bulundurularak projelerin, grup çalışması şeklinde yürütülmesi uygun görülmüştür. Verilen bazı yönergelerle araştırmanın uzaması veya başka boyutlara kayması önlenmek istenmiştir. Proje konuları günlük hayattan ve öğrencilerin ilgi duydukları konulardan seçilmiştir. Öğrencilerin bu aktivitelerde bir problem tanımlama, araştırılmak istenen soru hakkında hipotezler oluşturma, çalışma planı hazırlama, örneklem seçme, veri toplama, verileri organize etme, merkezi eğilim ve yayılım ölçülerini hesaplama, verileri uygun grafiklerle gösterme ve verilerdeki değişimleri değerlendirme, bulguları yorumlama çıkarım ve tahminler yapma ve sonuca varma süreçlerini yaşaması amaçlanmıştır. Projeler, öğrenciler arasındaki etkileşimi arttırmak amacıyla grup çalışması şeklinde yürütülmüştür. Grupların heterojen olarak oluşturulmasına gayret gösterilmiştir. Dört haftalık süre sonunda grupların sınıf ortamında 15–20 dakikalık

sunum yapmaları sağlanmıştır. Öğrencilerden birer araştırmacı gibi davranmaları proje ile ilgili görevleri yerine getirmeleri beklenmiştir. Proje çalışmaları süresince öğretmenlerden öğrencilerin ilerlemesini desteklemek için rehberlik etmeleri, belirli aralıklarla gruplarla görüşmeler yapması istenmiştir.

Verilerin Analizi

Puanlama kolaylığı sağlamak için değerlendirme ölçütleri geliştirilmiştir. Öğrencilerin her bir soruya verdiği cevaplar bu ölçütler yardımıyla puanlanmıştır. Tablo 2'de bir soru ve değerlendirme ölçütleri görülmektedir.

Tablo 2: Örnek Bir Soru ve Değerlendirme Ölçütleri

Soru	Değerlendirme Ölçütleri
Ali ve Aykut'un son 5 basket maçında isabetli atış sayıları sırayla şöyle oluşmuştur. 6, 8, 4, 5,7 ve 5, 8, 10, 2,5 Bu iki kişinin atışlarını karşılaştırırken aritmetik ortalama mı yoksa standart sapmanın mı kullanılması daha uygundur? Açıklayınız.	2: Aritmetik ortalamaları hesaplar eşit olduğu için standart sapmanın hesaplanması gerektiğini belirtir. 1: Aritmetik ortalamaları hesaplar, seçim yanlıştır. Açıklama olmaksızın standart sapma der. 0: Aritmetik ortalama, cevap yok.

BULGULAR

Çalışmanın bulguları proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin değişim kavramına yönelik istatistiksel okuryazarlık seviyeleri üzerinde nasıl bir etki oluşturduğu ile ilgili nicel ve nitel bulgulardan oluşmaktadır. Nicel bulgular özet istatistikleri, lineer puanlar ile yapılan ANCOVA analizi, kişi madde haritaları, ön test son test seviye değişim grafikleri ile nitel bulgular ise deney grubu öğrencileri ile yapılan klinik mülakatların analizi ile sunulmuştur. Tablo 3'te deney ve kontrol grubu değişim testi özet istatistikleri görülmektedir.

Tablo **Hata! Belgede belirtilen stilde metne rastlanmadı.**. Değişim Testi Özet İstatistikleri

	Ham puan		Lineer puan (lojit)		Uyum İçi	Uyum Dışı	N
	Ortalama	Standart Sapma	Ortalama	Standart Sapma			
Deney							
Ön test	3,9	1,9	-1,3	0,9	0,96	0,97	35
Son test	9,9	3,8	-0,2	1,0	1,09	1,02	35
Kontrol							
Ön test	4,0	2,2	-1,2	0,7	1,02	0,94	35
Son test	5,4	3,1	-1,0	0,9	1,00	0,99	35

Tablo 3'ten görüldüğü gibi proje tabanlı öğrenme öncesinde deney ve kontrol gruplarının ön test ham puan ortalamaları 3,9 ve 4,0 birbirine yakın olarak elde edilmiştir. Standart sapmalarının ise sıra ile 1,9 ve 2,2 olduğu görülmektedir. Ön test ham puan ortalamalarının lineerleştirilmesi sonucu elde edilen ölçümler -1,3 ve -1,2 standart sapmaları ise 0,9 ve 0,7'dir. Ortalamaların negatif olması öğrencilerin değişim kavramı ile ilgili soruların yarısından daha azına cevap verebildiklerini göstermektedir. Buradan her iki grubun değişim kavramı ile ilgili bilgisinin çok az olduğunu söylenebilir. Proje tabanlı öğrenme sonrasında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test ham puan ortalamaları sırasıyla 9,9 ve 5,4 standart sapmaları ise 3,8 ve 3,1'dir. Deney grubu standart sapmasının daha yüksek olması, bu gruptaki öğrencileri puanlarının son testte daha geniş bir aralıkta yayıldığını göstermektedir. Son test ham puan ortalamalarının lineerleştirilmesi sonucu elde edilen ölçümler sıra ile -0,2 ve -1,0 standart sapmaları ise 1,0 ve 0,9'dur. Deney grubu ortalamasının -0,2 olması bu gruptaki öğrencilerin genel olarak soruların yarısına cevap verebildiğini göstermektedir. Her iki grupta ortalama puanlar artmakla birlikte deney grubunda daha çok iyileşme olduğu söylenebilir. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin değişim

kavramına yönelik istatistiksel okuryazarlık seviyelerine etkisinin daha iyi gözlenebilmesi için öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası puanları incelenmiştir.

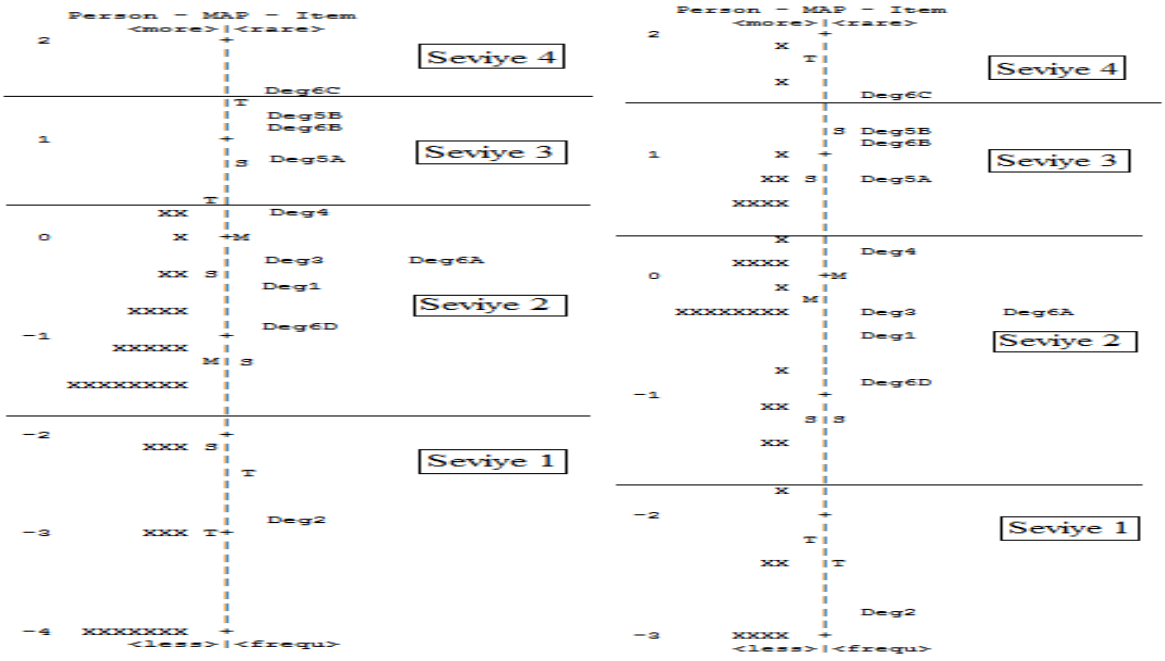
Grupların değişim son test puanları arasında bir fark olup olmadığı ve varsa bu farkın gerçekten deneysel koşullardan kaynaklanıp kaynaklanmadığını söyleyebilmek için öğrencilerin son test puanlarına, ön test puanları "ortak değişken" alınarak ANCOVA analizi yapılmıştır. Grupların düzeltilmiş son test puan ortalamaları arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan ANCOVA analizi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Değişim Son Test Puanlarına Ait ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi	Etki Büyüklüğü (eta kare)
Öntest	47,377	1	47,377	25,880	0,000	0,30
Yöntem	17,697	1	17,697	9,667	0,003	0,13
Hata	122,653	67	1,831			
Toplam	265,630	70				

Tablo 4'e göre, deney grubu ile kontrol grubundaki öğrencilerin değişim ön test puanları kontrol altına alındığında, son test puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur $(F_{(1-67)} = 9{,}667,\ p < 0{,}05)$. Buna göre, deney grubu için tasarlanan öğrenme ortamında yürütülen dersler öğrencilerin değişim kavramı ile ilgili istatistiksel okuryazarlık becerilerinin gelişiminde etkili olmuştur.

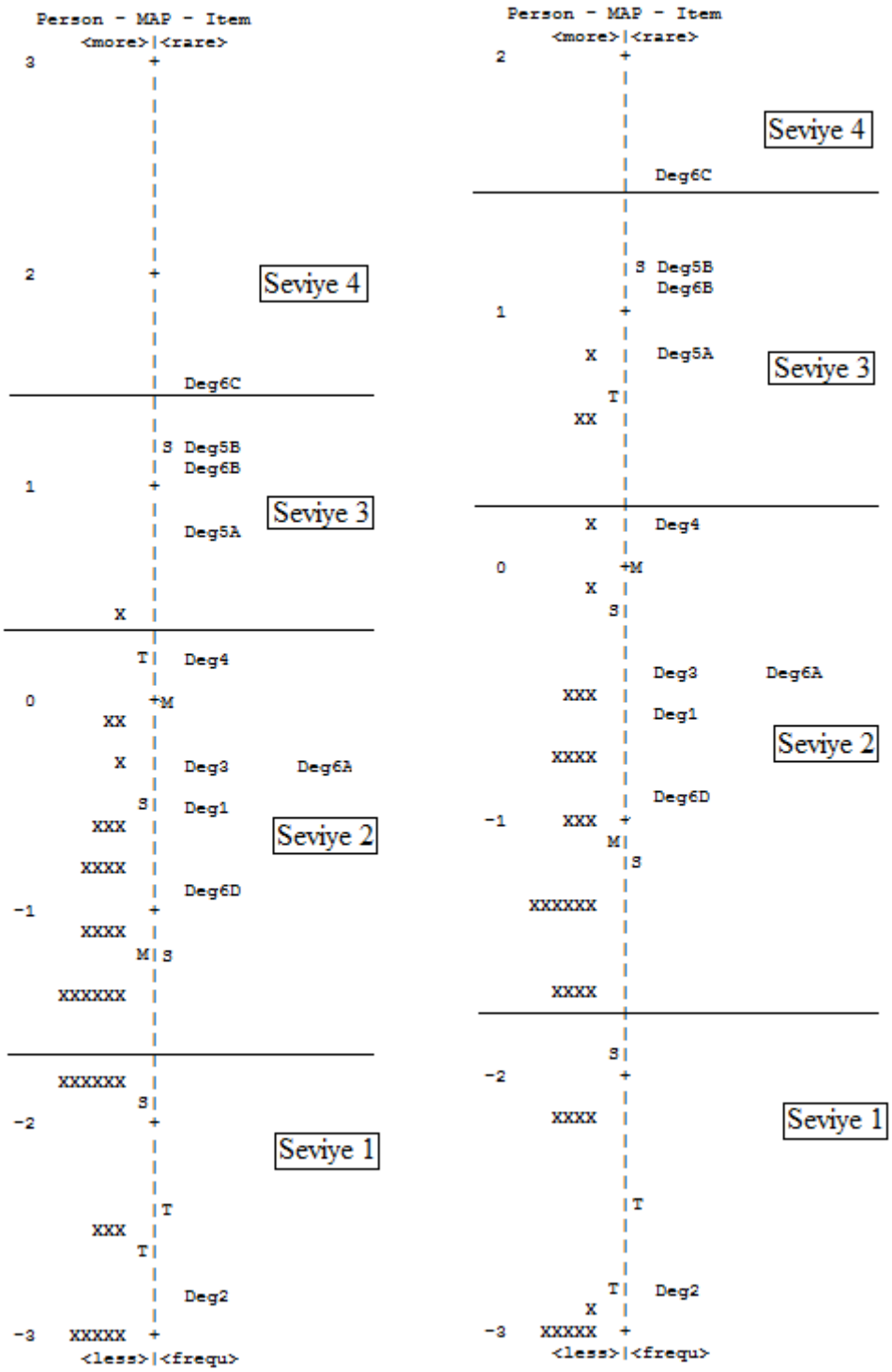
Hem kişileri, hem de maddeleri tek bir ölçek üzerinde değerlendiren kişi madde haritası elde edilmiştir. Bu kişi madde haritaları genel olarak öğrencilerin yetenek ölçümlerinin ön testten son teste nasıl değiştiğini göstermektedir. WINSTEPS 3.72 modelleme programı maddeler için seviye geçiş eşiklerini (-1.76, 0.31, 1,45) belirlemektedir. 3 geçiş gözlenmiş ve 4 seviye oluşmuştur. Seviye geçişleri kişi madde haritalarında görülmektedir (Şekil 1, Şekil 2).



Şekil 1: Deney grubu değişim ön test- son test kişi madde haritaları

Şekil 1'den de görüldüğü gibi deney grubu öğrencilerinin değişim ön test performansları ile karşılaştırıldığında son test yeteneklerinin olumlu yönde değiştiği görülmektedir. Deney grubu öğrencilerinin değişim ön test

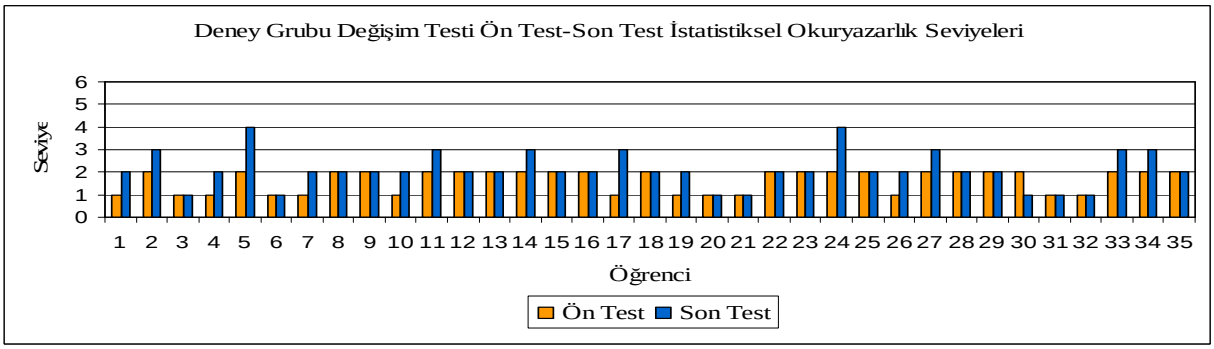
yetenekleri -4,3 ile 0,2 arasında, son test yetenekleri -4,7 ile 1,9 arasında değişmektedir. Program -4,3 ve -4,7 ölçüm değerine sahip öğrencileri haritada en küçük olan değere yerleştirmiştir.



Şekil 2: Kontrol grubu değişim ön test- son test kişi madde haritaları

Şekil 2'den görüldüğü gibi, kontrol grubu öğrencilerinin ön test performansları ile karşılaştırıldığında son test yeteneklerinin yukarıya doğru değiştiği görülmektedir. Şekil 4'ten de görüldüğü gibi kontrol grubu öğrencilerinin ön test yetenekleri -3,8 ile 0,4 arasında, son test yetenekleri -4,2 ile 0,8 arasında değişmektedir. Şekil 1 ve Şekil

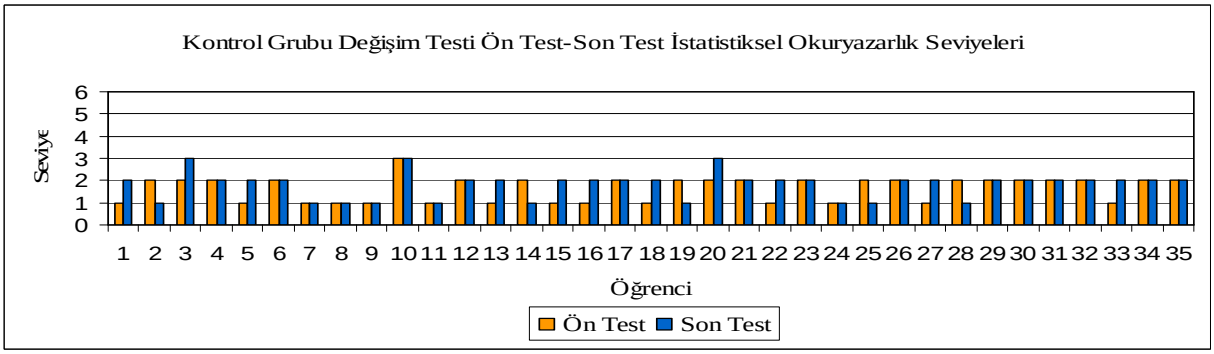
2 incelendiğinde deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin hem ön testte hem de son testte 2. seviyede yoğunlaştığı, bu durumun son testte değişmediği görülmüştür. Deney grubundaki öğrenciler ön testte en çok 2. seviyede yer alabilmişken, son testte 3. ve 4. seviyeye yükselen öğrenciler olmuştur. Seviye değişimi kontrol grubunda daha az gerçekleşmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası seviye değişimleri sıra ile Şekil 3 ve Şekil 4'te gösterilmiştir.



Şekil 3: Deney grubu değişim ön test-son test istatistiksel okuryazarlık seviyeleri

Şekil 3 göre proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrencilerinden 15 öğrencinin istatistiksel okuryazarlık seviyesinde artış, 1 öğrencinin istatistiksel okuryazarlık seviyesinde düşüş gözlenmiştir. 19 öğrencinin seviyesinin ise değişmediği görülmüştür.

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin her biri için uygulama öncesi ve sonrası elde edilen seviyeler Şekil 4'te verilmiştir.



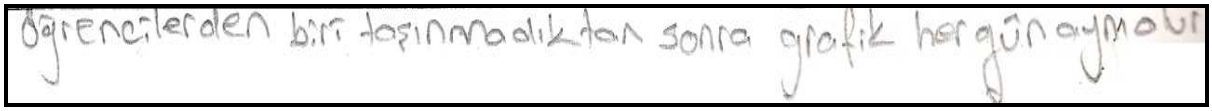
Şekil 4: Kontrol grubu değişim ön test-son test istatistiksel okuryazarlık seviyeleri

Şekil 4'e göre geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinden 11 öğrencinin istatistiksel okuryazarlık seviyesinde artış gözlenmiş, 5 öğrencinin istatistiksel okuryazarlık seviyesinde düşüş, 19 öğrencinin istatistiksel okuryazarlık seviyesinin değişmediği görülmüştür. Her iki grupta istatistiksel okuryazarlık seviyesi düşen öğrenciler incelendiğinde, bu öğrencilere ait ölçüm değerlerinin seviye eşik değerlerine çok yakın olduğu veya birkaçının son testte soruları cevaplamada ön test kadar istekli olmadığı görülmüştür.

Değişim kavramına yönelik testte deney ve kontrol gruplarının ön test son test seviyelerindeki değişim karşılaştırıldığında deney grubu öğrencilerinin istatistiksel okuryazarlık seviyesinde daha çok değişim olduğu görülmüştür. Deney grubundaki öğrencilerinin son testte kişi ham puanları ve buna bağlı olarak kişi lineer puanlarında artışlar gözlenmiştir. Kişi puanlarındaki artışa sebep olan düşünme değişiklikleri öğrencilerin ön test-son test cevaplarında ve ön test sonrası, son test sonrası yapılan klinik mülakatlarda da tespit edilmiştir. Bu mülakatlarda değişim kavramı ile sorulan sorular öğrencilere sorulup nitel veriler toplanmıştır. Bu yolla öğrencilerin değişim kavramı ile ilgili istatistiksel düşünmeleri hakkında daha detaylı bilgiler edinilmesi amaçlanmıştır.

Bir şekil grafiğinde değişimi değerlendirmeyi amaçlayan açık uçlu bir soru olan 2. soru Şekil 5'te gösterilmiştir. Bu soruya Zeynep'in vermiş olduğu cevap Şekil 6'da verilmiştir.

Şekil 5: Değişim testinde 2. soru



Şekil 6: Zeynep'in değişim ön testinde 1. soruya verdiği cevap

Şekil 6'dan da görüldüğü gibi proje tabanlı öğrenme öncesinde Zeynep gerçekçi ve değişimi kabul eden bir cevap verdiği söylenemez. Zeynep'in mülakat kesiti de aşağıda verilmiştir.
Z: Her gün aynıdır. Ama okula gelmezlerse değişir.
Zeynep öğrencilerin okula gidiş geliş şekillerin her gün aynı olacağını düşünmüştür. Sadece okula gelmeme durumunda ayrı değerlendirmiştir. Vermiş olduğu cevap değişim içermeyen, esnek olmayan bir cevaptır. Zeynep'e benzer olarak Tarık'ın mülakat kesiti aşağıda verilmiştir.
A: Şekil grafiğindeki öğrencilerin okula gidiş şekli her gün aynı mı olur?
T: Bana göre değişmez.
A: Örnek verir misin?
T: Mesela otobüsle giden değişmez.
A: Bir öğrenci sürekli aynı şekilde mi okula gelir? Değişmez mi?
T: Evet, bana göre değişmez.

Mülakat kesitinden de görüldüğü gibi Tarık da Zeynep gibi değişimi kabul eden bir cevap vermemiştir. Bu durum Tarık ve Zeynep'in bazı durumları çok yönlü düşünmediğini, tek bir bakış açısıyla değerlendirdiğini göstermektedir. Tarık ve Zeynep'ten farklı olarak Semih, Can, Hasan ve Feray'ın mülakat kesitleri aşağıda verilmiştir.
S: Her gün aynı olmaz. Bir öğrenci bir gün arabayla gittiyse, ertesi gün yaya gidebilir veya bisikletle gidebilir. Değişebilir.
C: Her gün aynı olmayabilir. Yaya gelen otobüsle gelebilir, minibüsle gelen otobüsle gelebilir. Farklılaşabilir.
A: Nasıl farklılaşır?
C: Yaya gelen kişi hava güzelse bisikletle gelebilir.
A: Öğrencilerin okula gidişi her gün aynı şekilde mi gerçekleşir?

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Kasım 2014 Cilt:3 Sayı: 4 Makale No: 34 ISSN: 2146-9199

H: Hayır.
A: Neden?
H: Öğrenci bir gün yaya, başka bir gün bisikletle gidebilir.
F: Her gün aynı olmaz. Örneğin bisikletle giden bir öğrenciyi babası arabayla götürebilir.
Mülakat kesitlerinden de görüldüğü gibi Semih, Can, Hasan ve Feray değişimi kabul eden cevaplar vermişlerdir. Proje tabanlı öğrenme sonrasında Zeynep'in aynı soruya vermiş olduğu cevap Şekil 7'de verilmiştir.

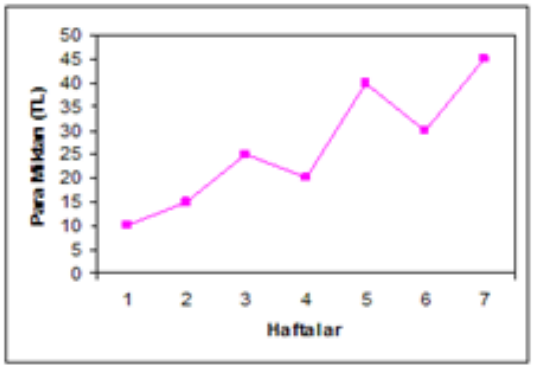
Şekil 7: Zeynep'in değişim son testinde 1. soruya verdiği cevap

Şekil 7'den de görüldüğü gibi proje tabanlı öğrenme sonrasında Zeynep'in vermiş olduğu cevap değişimi kabul eden bir cevaptır. Zeynep'in mülakat kesiti ise aşağıda verilmiştir.
Z: Faklıdır bence.
A: Nasıl farklılaşabilir?
Z: Mesela yaya gidenler çok yorulurlar, minibüsle gidebilirler. Otobüsle gidenler azalabilir.
Zeynep proje tabanlı öğrenme sonrasında Zeynep öğrencilerin okula gidiş geliş şekillerinin her gün aynı olmayacağını belirtmiştir. Nedeni sorulduğunda ise değişime neden olabilecek bazı durumlardan söz etmiştir. Bu durum Zeynep'in proje tabanlı öğrenme sonrasında değişim kavramı ve değişimi değerlendirme becerilerinin arttığını göstermektedir. Zeynep'e benzer olarak Tarık, Semih, Can, Feray ve Hasan'ın mülakat kesitleri aşağıda verilmiştir.
A: Şekil grafiğindeki öğrencilerin okula gidiş şekli her gün aynı mı olur?
T: Bana göre her gün aynı olmaz.
A: Nedenini açıklar mısın?
T: Arabayla gelenler, yaya veya bisikletle gelebilirler. Yaya gelenler de minibüsle gelebilirler. Bisikletle gelenler de arabayla veya otobüsle gelebilirler.
S: Her gün aynı olmaz.
A: Neden?
S: Bir öğrenci arabayla gitmek istemez yaya gider. Değişebilir sürekli değişir.
C: Her gün aynı şekilde olmaz. Farklılıklar olabilir.
F: Her gün aynı olmaz.
A: Nasıl değişir?
F: Yürüyerek giden birini babası arabasıyla götürebilir.
H: Hayır.
A: Nasıl değişir?
H: Bisikleti olanlardan birinin bisikleti bozulur. Yaya olarak gelebilir. Yağmur yağabilir minibüsle gelebilir.

Mülakat kesitlerinden de görüldüğü gibi proje tabanlı öğrenme sonrasında ön testte değişimi kabul etmeyen cevaplar veren Zeynep ve Tarık da dâhil olmak üzere mülakat yapılan öğrencilerin hepsi, değişim kavramını uygun örneklerle tanımlayabilmiş ve öğrencilerin okula gidiş şekillerinin her gün aynı olmayacağını belirtmişlerdir. Bu durum proje tabanlı öğrenme sonrasında değişim kavramının daha iyi anlaşıldığı ve öğrencilerin karar vermede değişimi dikkate aldıklarını göstermektedir.

Bir çizgi grafiğindeki değişimin değerlendirilmesini amaçlayan açık uçlu 3. soru Şekil 8'de verilmiştir.

3. Aşağıdaki çizgi grafiği bir öğrencinin kumbarasında biriken paranın haftalara göre değişimini göstermektedir. Grafiğe göre öğrenci

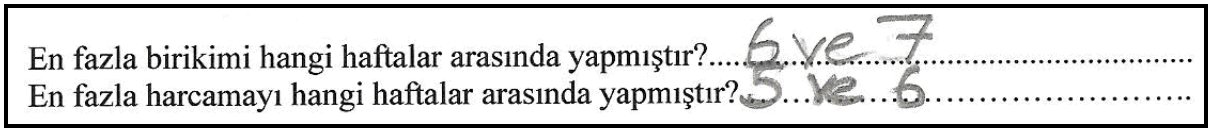


En fazla birikimi hangi haftalar arasında yapmıştır?

En fazla harcamayı hangi haftalar arasında yapmıştır?

Şekil 8: Değişim testinde 3. soru

Şekil 8'de görülen soruya Tarık'ın değişim ön testinde vermiş olduğu cevap Şekil 9'da verilmiştir.


En fazla birikimi hangi haftalar arasında yapmıştır?....6 ve 7.....
En fazla harcamayı hangi haftalar arasında yapmıştır?....5 ve 6.....

Şekil 9: Tarık'ın değişim ön testinde 3. soruya verdiği cevap

Şekil 9'dan da görüldüğü gibi Tarık'ın vermiş olduğu cevabın birinci kısmı yanlış ikinci kısmı ise doğrudur. Tarık öğrencinin en fazla para biriktirdiği haftanın altıncı hafta ile yedinci hafta arasında olduğunu düşünmüştür. Tarık'ın neden böyle düşündüğü ön test sonrası mülakat kesitinden daha iyi anlaşılmaktadır. Bu kesit oldukça ilginçtir.

A: Şekildeki grafikte öğrencinin kumbarasındaki paranın değişimi görülmektedir. En çok nerede birikim yapmıştır? En çok nerede harcama yapmıştır?
T: Bana göre en çok birikimi yedinci haftada yapmıştır.
A: Neden?
T: Yedinci hafta sonunda 45 lirası var.
A: En çok harcamayı nerede yapmış?
T: Birinci haftada
A: Neden?
T: En az parası orada var.

Mülakat kesitinden de görüldüğü gibi Tarık çizgi grafiğinde haftalar arasında karşılaştırma yapmamış, değişimi dikkate almamıştır. Tarık'ın öğrencinin yedinci hafta sonunda 45 lirası olduğunu, en az parasının da birinci haftada olduğunu söylemesi onun çizgi grafiğinde yanlış noktalara odaklandığını göstermektedir. Tarık'tan farklı olarak Semih'in mülakat kesiti aşağıda verilmiştir.

A: Çizgi grafiğine göre öğrenci en çok birikimi ve en çok harcamayı nerde yapmıştır?
S: En çok birikimi dördüncü hafta ile beşinci hafta arası yapmıştır. Harcama yapmamış hep para biriktirmiş.

Semih çizgi grafiğinde en çok artış olan haftayı doğru belirlemekle birlikte öğrencinin hiç para harcamadığını hep biriktirdiğini ifade etmiştir. Bu durum Semih'in çizgi grafiğindeki iniş ve çıkışların ne anlama geldiğini bilmediğini göstermektedir. Semih' e benzer olarak Zeynep'in mülakat kesiti aşağıda verilmiştir.

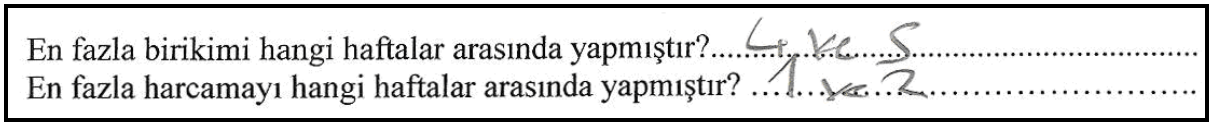
A: Çizgi grafiğine göre öğrenci en çok birikimi ve en çok harcamayı nerede yapmıştır?
Z: Dördüncü hafta ile beşinci hafta arasında. Öğrenci orada 20 lira biriktirmiştir. En az harcamayı da birinci hafta ile ikinci hafta arası yapmıştır.

Zeynep de çizgi grafiğinde öğrencinin en çok en para biriktirdiği haftayı ve ne kadar biriktirdiğini doğru belirlemiştir. Fakat Zeynep öğrencinin en çok harcama yaptığı haftayı belirlerken, artışın en az olduğu birinci hafta ile ikinci hafta arasını seçmiştir. Zeynep'ten farklı olarak Hasan'ın mülakat kesiti aşağıda verilmiştir.
H: Birinci haftada biriktirmeye başlamış.
A: En çok nerede birikim yapmıştır?
H: En çok parayı dördüncü haftada biriktirmiş
A: Kaç para biriktirmiş orada?
H: 20 lira biriktirmiş.
A: En fazla harcamayı nerede yapmış? Kaç para harcamış?
H: Beşinci haftada. 10 lira.

Hasan sorunun iki kısmına da doğru cevap vermiştir. Hasan'ın karar vermede değişimi dikkate alıp almadığını daha iyi anlamak için kendisine en çok birikimin ve en çok harcamanın miktarı sorulmuştur. Hasan bu ek soruları da doğru cevaplamıştır. Hasan'a benzer olarak Can'ın mülakat kesiti aşağıda verilmiştir.
A: Çizgi grafiğine göre öğrenci en çok birikimi ve en çok harcamayı nerede yapmıştır?
C: Birikim için yukarı doğru olan çizgilere bakarız. En fazla dördüncü ile beşinci hafta arası 20 lira biriktirmiş. Harcama için aşağı doğru çizgilere bakarız. Üçüncü haftada 25'ten 20'ye düşmüş. 5 lira harcamış. Beşinci haftada 40'dan 30'ye düşmüş. 10 lira harcamış. En çok harcama beşinci haftadadır.

Mülakat kesitinden de görüldüğü gibi Can Hasan gibi sorunun her iki kısmına da doğru cevap vermiştir. Fakat Can "çizgi grafiğinde birikimler için yukarı doğru olan çizgilere, harcamalar için aşağı doğru olan çizgilere bakılacağı" ek bilgisini vermiştir. Bu Can'ın çizgi grafiği ve değişim kavramı hakkında daha derin anlamalara sahip olduğunu göstermektedir. Diğer öğrencilerden farklı olarak Feray bu soruya cevap vermemiştir.

Proje tabanlı öğrenme öncesinde mülakat yapılan öğrencilerden Hasan ve Can dışındaki öğrencilerin çizgi grafiğinde değişimi değerlendirmek için gerekli bilgi ve beceriye sahip olmadıkları görülmektedir. Proje tabanlı öğrenme sonrasında Tarık'ın aynı soruya vermiş olduğu cevap Şekil 10'da verilmiştir.


En fazla birikimi hangi haftalar arasında yapmıştır?....4 ve 5....
En fazla harcamayı hangi haftalar arasında yapmıştır? ...1 ve 2....

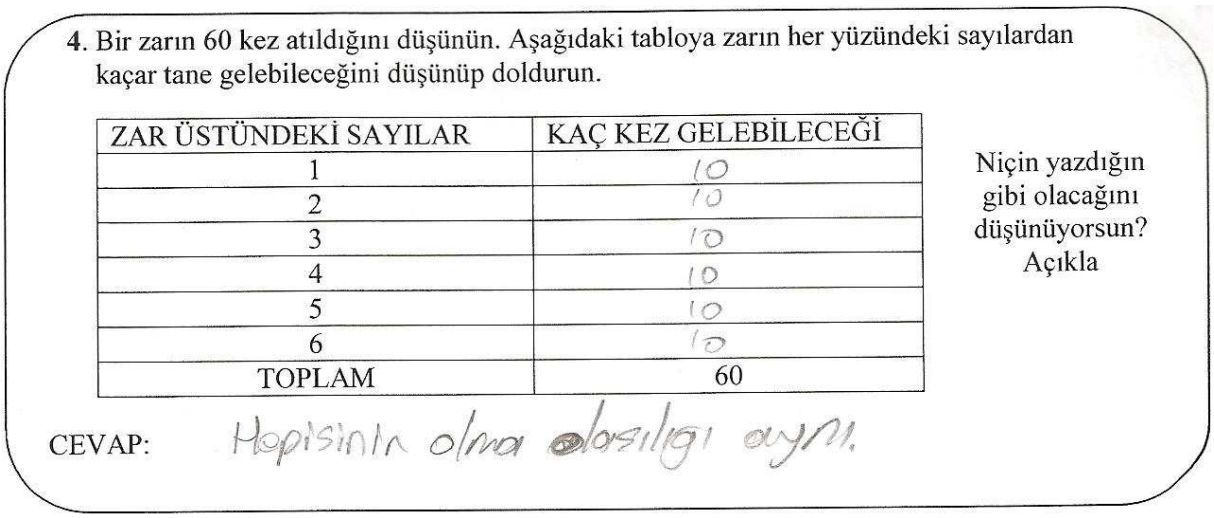
Şekil 10. Tarık'ın değişim son testinde 1. soruya verdiği cevap

Ön testte sorunun birinci kısmına yanlış ikinci kısmına doğru cevap veren Tarık, son testte sorunun birinci kısmına doğru, ikinci kısmına yanlış cevap vermiştir. Tarık'ın proje tabanlı öğrenme sonrası mülakat kesiti de aşağıda verilmiştir.
A: Şekildeki grafikte öğrencinin kumbarasındaki paranın değişimi görülmektedir. En çok nerede birikim yapmıştır? En çok nerede harcama yapmıştır?
T: Dördüncü hafta ile beşinci hafta arası en çok birikim yapmış.
A: Kaç para birikim yapmış?
T: 20 lira.
A: En çok harcamayı nerede yapmış?
T: Beşinci ve altıncı hafta arasında.
A: Kaç lira harcamış orada?
T: 10 lira harcamış.

Mülakat kesitinden de anlaşılacağı gibi Tarık soru ile ilgili ek sorulara da doğru cevaplar vermiştir. Bu durum Tarık'ın çizgi grafiğinde değişimi doğru bir şekilde değerlendirebildiğini göstermektedir. Tarık'a benzer olarak Semih'in mülakat kesiti aşağıda verilmiştir.
S: 1, 2, 4 ve 6. haftalarda birikim yapıyor 3 ve 5. haftalarda harcama yapıyor.
A: Peki en çok birikimi ve en çok harcamayı nerde yapmıştır?
S: Dördüncü hafta ile beşinci hafta arası en çok birikimi yapmış 20 lira, en çok harcamayı da beşinci hafta ile altıncı hafta arası yapmış 10 lira harcamış.

Semih çizgi grafiğinde artış ve azalış olan haftaları tek tek belirtmiştir. En çok birikim yapılan haftayı ve en çok harcama yapılan haftayı, birikim ve harcama miktarlarıyla birlikte ifade etmiştir. Semih'e benzer olarak Can, Hasan, Feray, Zeynep de proje tabanlı öğrenme sonrası yapılan mülakatta bu soruyu doğru cevaplamışlardır. Bu durum proje tabanlı öğrenme yaklaşımının veri temsillerinde öğrencilerin değişimle ilgili farkındalıklarını arttırdığını göstermektedir. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı öğrencilerin değişim kavramına yönelik becerilerinde artışa katkı sağlamış olabilir. Çünkü proje tabanlı öğrenme sürecinde öğrencilerden araştırma problemleri ile ilgili geçmişte veya şuan olan veya ileride olabilecek değişimi değerlendirmeleri istenmiştir.

Bir olasılıklı örneklem içeriğinde değişimin değerlendirilmesini amaçlayan açık uçlu 4. soruya Can'ın ön testte vermiş olduğu cevap Şekil 11'de verilmiştir.


4. Bir zarın 60 kez atıldığını düşünün. Aşağıdaki tabloya zarın her yüzündeki sayılardan kaçar tane gelebileceğini düşünüp doldurun.

ZAR ÜSTÜNDEKİ SAYILAR	KAÇ KEZ GELEBİLECEĞİ
1	10
2	10
3	10
4	10
5	10
6	10
TOPLAM	60

Niçin yazdığın gibi olacağını düşünüyorsun? Açıkla

CEVAP: Hepsinin olma olasılığı aynı.

Şekil 11: Can'ın değişim ön testinde 4. soruya verdiği cevap

Şekil 11'den de görüldüğü gibi Can bir zarın 60 kez atılması deneyinde zarın her bir yüzeyinden eşit sayıda yani 10'ar tene geleceğini düşünmüştür. Can'ın vermiş olduğu bu cevap onun teorik bir modele bağlı olduğunu göstermektedir. Can'ın ön test sonrası mülakat kesiti aşağıda verilmiştir.
A: Zar 60 kez atıyor. Zarın her bir yüzünden kaç tane geldiği yazılıyor. Sonuç nasıl olabilir?
Her birinden kaç tane gelir? Dağılım nasıl olur?
C: Hepsinden 10'ar tane gelir.
A: Neden?
C: Bunların teorik olarak olasılıkları eşit hepsinden eşit sayıda gelir.
A: Şimdi bir deneme yapsak zarı 60 kez atsak hepsinden 10'ar tane gelir mi?
C: Gelir.

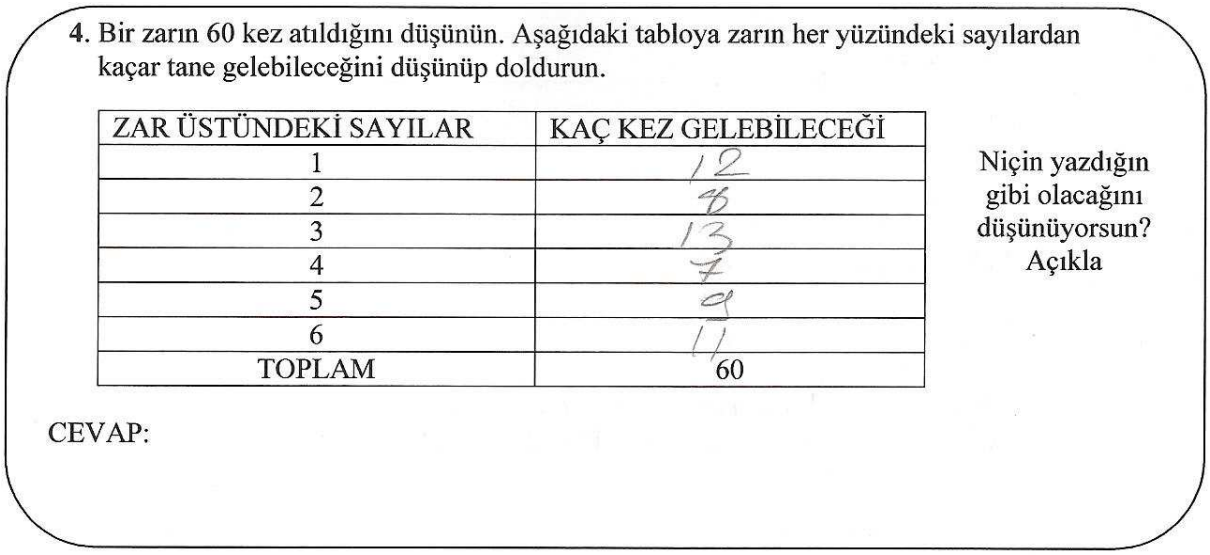
Mülakat kesitinden de görüldüğü gibi Can zarın altı yüzü olduğunu ve her bir yüzün gelme olasılığının teorik olarak eşit olduğunu bilmektedir. Can bu teorik bilgiyi, zarın 60 kez atılması deneyine taşıyarak her bir yüzden eşit sayıda geleceğini ifade etmiştir. Araştırmacının "Bir deneme yapılsa zarın her bir yüzünden eşit sayıda gelir mi?" sorusuna Can gelir cevabını vermiştir. Bu durum Can'ın değişimi dikkate almadığını, teorik olasılığa sıkıca bağlı olduğunu göstermektedir. Can'a benzer olarak Tarık, Hasan ve Zeynep'in mülakat kesitleri aşağıda verilmiştir.
A: Zar 60 kez atıyor. Zarın her bir yüzünden kaç tane geldiği yazılıyor. Sonuç nasıl olabilir?
Her birinden kaç tane gelir? Dağılım nasıl olur?
T: Bana göre her birinden eşit gelir.
A: Yani?
T: Yani her birinden 10 tane gelir?
A: Her birinden eşit sayıda gelir mi?
T: Gelir.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Kasım 2014 Cilt:3 Sayı: 4 Makale No: 34 ISSN: 2146-9199

A: Burada bir deneme yapsak zarı 60 kez atsak her yüzünden 10 kez gelir mi?
T: Gelir.
H: Hepsinden 10 tane gelir.
A: Nasıl düşündün?
H: Toplamı 60 olduğu için 60'ı 6'ya böldüm.
Z: Hepsinden 10 tane gelir.

Mülakat kesitlerinden de görüldüğü gibi Tarık, Hasan ve Zeynep de Can gibi değişim içermeyen sadece teorik olasılığa bağlı cevaplar vermişlerdir. Bu öğrencilerden farklı olarak Semih ve Feray'ın mülakat kesitleri aşağıda verilmiştir.
A: Zar 60 kez atıyor. Zarın her bir yüzünden kaç tane geldiği yazılıyor. Sonuç nasıl olabilir?
Her birinden kaç tane gelir? Dağılım nasıl olur?
S: Hiçbir fikrim yok. Yorum yapamayacağım.
F: Her birinin gelme olasılığı 1/6'dır.
A: Her bir yüzün gelme olasılığını değil, her bir yüzden kaç tane gelebileceği ile ilgili tahmininizi sorduk.
F: Belli olmaz. Bilemeyiz.

Semih ve Feray sorudaki belirsizlik durumundan dolayı tahmin ve çıkarım yapmaktan kaçınmıştır. Bu durum olasılık içeren durumlar hakkında öğrencilerin tahmin veya çıkarım yapmada, istatistiksel muhakeme yapamadıklarını göstermektedir. Genel olarak öğrencilerin bu soruda mantıklı olmayan veya toplamları 60 olmayan tahminler, sadece toplamlarının 60 olmasına odaklanan tahminler, hepsinden on tane gelir gibi teorik olasılığa bağlı tahminler yaptıkları görülmüştür. Öğrenci tahminlerinde uygun değişkenlik görülmemiştir. Proje tabanlı öğrenme sonrası Can'ın aynı soruya vermiş olduğu cevap Şekil 12'de verilmiştir.


4. Bir zarın 60 kez atıldığını düşünün. Aşağıdaki tabloya zarın her yüzündeki sayılardan kaçar tane gelebileceğini düşünüp doldurun.

ZAR ÜSTÜNDEKİ SAYILAR	KAÇ KEZ GELEBİLECEĞİ
1	12
2	8
3	13
4	7
5	9
6	11
TOPLAM	60

Niçin yazdığın gibi olacağını düşünüyorsun? Açıkla

CEVAP:

Şekil 12: Can'ın değişim son testinde 4. soruya verdiği cevap

Değişim son testinde bir zarın 60 kez atılması deneyinde her bir yüzünden kaçar tane gelebileceği ile ilgili soruya Can 7 ile 13 arasında değişen tahminler yapmıştır. Bu durum ön testte zarın her bir yüzünden on tane gelir cevabını veren Can'ın tahminlerinde değişkenlik olduğunu göstermektedir. Can niçin böyle düşündüğü ile ilgili açıklama yapmamıştır. Proje tabanlı öğrenme sonrası Can'ın mülakat kesiti aşağıda verilmiştir.
C: Hepsinden 10 ar tane olabilir. Çok düşük bir ihtimal olsa da bu olabilir.
A: Hepsinden eşit sayıda geleceğini düşünüyor musun?
C: Aslında pek düşünmüyorum. 8–12–13–7–9–11 gibi olabilir. Yani 10'a eşit ya da 10'a yakın değerler olabilir.
Mülakat kesitinden görüldüğü gibi Can önce teorik olasılıktan bahsetmekle birlikte deneyin teorik olasılıkla aynı sonuçlanmayabileceğini ifade etmiştir. Can'ın soruya vermiş olduğu cevapta sebep ve tahminlerde uygun değişkenlik görülmektedir. Dağılım 7 ile 13 arasında "7, 8, 9, 11, 12, 13" değişmektedir. Can dağılımın 10'a eşit

veya 10'a yakın olacağını belirtmiştir. Bu durum Can'ın sorudaki belirsizlik durumu için çıkarım ve tahmin yapabildiğini göstermektedir. Can'a benzer olarak Tarık, Hasan ve Zeynep'in mülakat kesitleri aşağıda verilmiştir.

T: Matematiksel olarak hepsinden eşit sayıda gelir.
A: Yani?
T: Yani her birinden 10 tane gelebilir?
A: Zarı 60 kez atsak her bir yüzden 10 tene gelir mi?
T: Gelmez.
A: Bana göre 10'a yakın olur?
T: Nasıl?
A: Mesela 1'den 12 tane gelir, 2'den 8 tane, 3'den 9, 4'ten 11 tane…
H: Her bir yüzünden 10'ar tane gelir.
A: Nasıl düşündün?
H: Tahmin yaptım.
A: Hepsinden eşit mi gelir?
H: Hayır.
A: Nasıl olur?
H: 12, 10, 8 gibi 10'a yakın değerler olur.
Z: Eşit gelir bence. Ama diyelim 2'den daha fazla gelir veya 3'den daha fazla gelir. Hangisinden daha fazla geleceğini bilemeyiz.
A: Bir tahmin yapar mısın?
Z: 6'dan 15 tane, 5'ten 10, 4'ten 11, 3'ten 5 tane, 2'den 9 tane, 1'den 10 tane.

Tarık, Hasan ve Zeynep'in mülakat kesitleri incelendiğinde, bu öğrencilerin teorik olasılıktan bahsettikleri fakat Can'a benzer olarak değişim içeren cevaplar verdikleri görülmüştür. Bu öğrencilerden farklı olarak Feray'ın mülakat kesiti aşağıdaki gibidir.

F: Hepsinden 10'ar tane gelir.
A: Nasıl düşündün?
F: Ya da birinden 12 tane gelir diğerinden 1 tane gelebilir.
A: Herhangi birinden sadece 1 tane gelebilir mi?
F: Gelebilir.

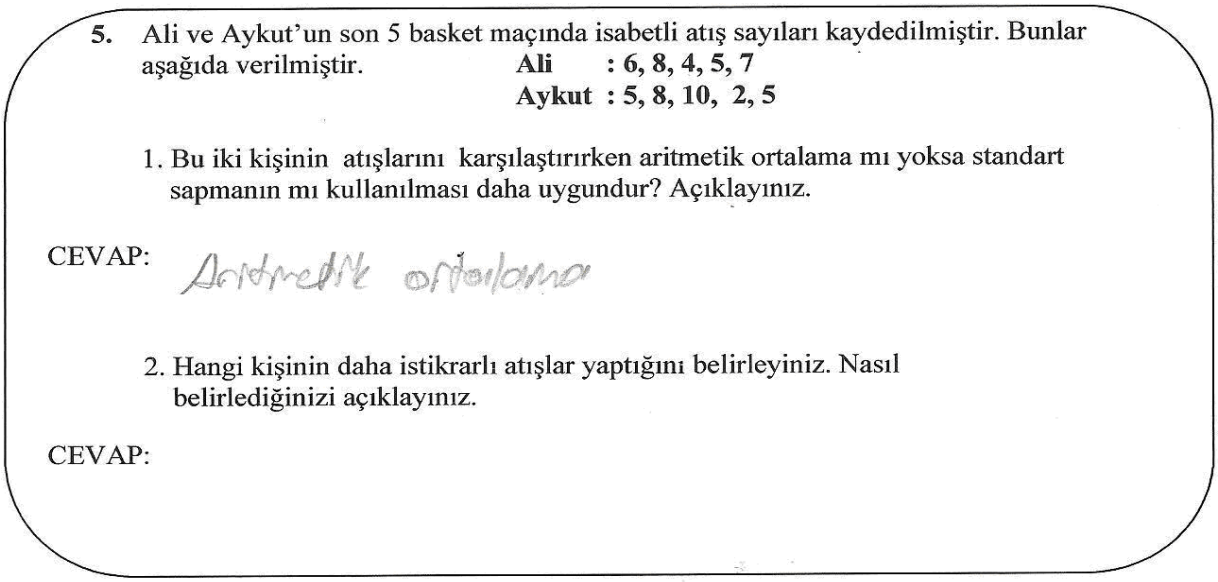
Feray önce teorik olasılık içeren cevap verdikten sonra kararını değiştirmiş değişim içeren bir cevap vermiştir. Fakat Feray'ın vermiş olduğu cevabın değişimi çok fazla yansıtan bir cevap olduğu görülmektedir. Feray'dan farklı olarak Semih'in mülakat kesiti aşağıda verilmiştir.

S: Zarı 60 kez attığımızda 1 ve 6'dan daha az olabilir.
A: Neden?
S: Çünkü 1 ve 6 atmak zordur.
A: Kaçar tane gelebilir?
S: 1'den 6 tane, 6'dan 5 tane,
A: Peki değerlerinden kaç tane gelebilir?
S: 1'e göre daha fazla olabilir en fazla 3 ve 4'ten gelir.
A: Neden böyle düşündün?
S: 3 ve 4 gelmesi daha kolay. Oynadığımız oyunlar da baktığımda en fazla 3 ve 4 geliyor.

Semih'in cevabı değişimi yansıtan bir cevap olmasına rağmen kişiye özgü inançları da içermektedir. Semih zarda 1 ve 6 atmanın daha zor olduğunu, zardaki diğer yüzlerin daha fazla geleceğini düşünmüştür. Böyle düşünmesinin nedenini arkadaşları ile oynadığı oyunlara bağlamıştır. Çok az da olsa bazı öğrencilerin bu tür yanılgılara sahip olduğu görülmüştür.

Mülakat kesitleri değerlendirildiğinde proje tabanlı öğrenme sonrasında öğrencilerin daha çok değişim içeren cevaplar verdikleri görülmüştür. Bu durum proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin değişim kavramını daha iyi anlamalarına, değişimi dikkate alarak tahmin ve çıkarım yapmalarına katkı sağladığını göstermektedir.

Veri gruplarındaki değişimi değerlendirme ile ilgili açık uçlu 5. soruya Can'ın ön testte vermiş olduğu cevap Şekil 13'te verilmiştir.


5. Ali ve Aykut'un son 5 basket maçında isabetli atış sayıları kaydedilmiştir. Bunlar aşağıda verilmiştir.

Ali : 6, 8, 4, 5, 7
Aykut : 5, 8, 10, 2, 5

1. Bu iki kişinin atışlarını karşılaştırırken aritmetik ortalama mı yoksa standart sapmanın mı kullanılması daha uygundur? Açıklayınız.

CEVAP: Aritmetik ortalama

2. Hangi kişinin daha istikrarlı atışlar yaptığını belirleyiniz. Nasıl belirlediğinizi açıklayınız.

CEVAP:

Şekil 13: Can'ın değişim ön testinde 1. soruya verdiği cevap

Şekil 13'ten de görüldüğü gibi Can proje tabanlı öğrenme öncesinde iki veri grubunun karşılaştırılması istenen soruda, aritmetik ortalamanın kullanılması gerektiğini belirtmiştir. Can'ın vermiş olduğu cevap doğru olmakla birlikte eksiktir. Çünkü soruda öğrencilerin isabetli atış ortalamaları eşit çıkmaktadır. Bu durumda öğrencinin başka bir karar vermesi gerekmektedir. Can aritmetik ortalamaları hesaplamadığı için bu durumu değerlendirememiştir. Ön test sonrası Can'ın mülakat kesiti ise aşağıda verilmiştir.
C: Bence aritmetik ortalama kullanmak daha iyi, daha mantıklı.
A: Neden?
C: Çünkü ortalamalarını buluruz. Karşılaştırmak daha kolay olur.
A: Peki aritmetik ortalamalarını eşit çıkarsa nasıl karşılaştırma yaparız?
C: O zaman ikisinin de attıkları basketler eşittir deriz.
A: Peki ikisinden birine ödül vereceğiz karar vermemiz gerekiyor ne yaparız?
C: Bilmiyorum.

Can iki veri grubunun karşılaştırılmasında aritmetik ortalama hesaplamanın yeterli olacağını düşünmüştür. Aritmetik ortalamaların eşit olması durumunda hangi veri grubunun daha istikrarlı olacağını belirlemek için bir yol önermemiştir. Bu durum Can'ın standart sapma ve işlevi konusunda bilgisi olmadığını göstermektedir.
S: Standart sapma yol hastane gibi konularda kullanılıyor galiba. Bence aritmetik ortalama kullanılması daha uygun.
A: Aritmetik ortalamaları hesaplayabilir misin?
S: Evet. (Hesaplama yapıyor…). Ali'nin 6. Aykut'un da 6.
A: Peki aritmetik ortalamalar eşit çıktı hangisinin istikrarlı olduğunu nasıl bulacağız?
S: Bilmiyorum.
H: Aritmetik ortalama ile karşılaştırma yapabiliriz. Standart sapma konusunda bilgim yok.
A: Hangisinin daha istikrarlı olduğunu bulabilir misin?
H: İkisi de eşittir.
A: Nasıl belirledin?
H: Attıkları basketleri topladım. Eşit çıktı.

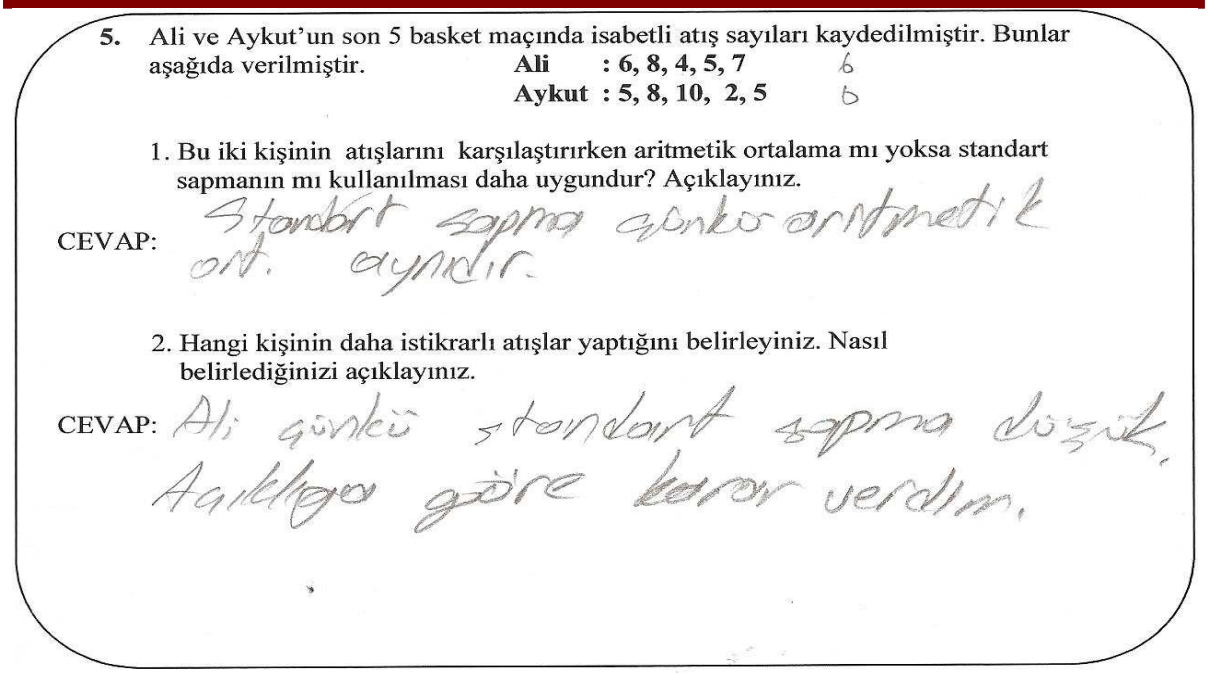
Semih ve Hasan'ın karşılaştırma için önerdikleri ilk yaklaşım aritmetik ortalamadır. Fakat aritmetik ortalamaların eşit olması durumunda veri dağılımlarının nasıl değerlendirileceğine ilişkin bir yol önermemişlerdir. Her iki

grupta veri sayısı eşit olduğu için Hasan verileri toplayarak karşılaştırma yoluna gitmiştir. Bu işlem ise aritmetik ortalama ile karşılaştırma yapmaya denktir. Semih ve Hasan'dan farklı olarak Feray ve Zeynep'in mülakat kesitleri aşağıda verilmiştir.
F: Aritmetik ortalama kullanılması daha iyidir.
A: Ortalamalar eşit çıkarsa ne yapacağız?
F: Öğrencilerin attığı basketlere bakarız.
A: Öğrencilerin attığı basketlere bakarak hangisinin daha istikrarlı olduğunu bulabilir misin?
F: Aykut 2 attığı da olmuş 10 attığı da olmuş. Aykut'un attığı basketler daha güzel aslında. Ali'nin basketleri birbirine yakın gibi. Çok düşükte yok çok yüksek de yok. Aykut'un düşükte var yüksek de var.
A: Hangisi daha istikrarlı?
F: Aykut.
Z: Bence aritmetik ortalama.
A: Aritmetik ortalamaları bulabilir misin?
Z: 6 diğeri de 6. Aynı çıktı.
A: Hangisinin daha istikrarlı olduğuna nasıl karar verirsin?
Z: Aykut.
A: Neden. 10 tane atmış. En yüksek o atmış.

Feray ve Zeynep veri gruplarının karşılaştırılması için ilk olarak aritmetik ortalamanın kullanılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu öğrenciler ortalamaların eşit olduğu durumlarda ise verileri incelemişler ve en yüksek verinin bulunduğu grubu seçmişlerdir. Bu durum veri gruplarının karşılaştırılmasında öğrencilerin merkezi yayılım ölçülerini dikkate almadıklarını göstermektedir. Feray ve Semih'ten farklı olarak Tarık'ın mülakat kesiti aşağıda verilmiştir.
T: Standart sapma daha uygun olur.
A: Neden?
T: Çünkü ortalamaya baktığımız zaman eşit çıkıyor. Bu yüzden standart sapma kullanılması daha uygun olur.
A: Peki bu öğrencilerin isabetli basket sayılarını kullanarak hangisinin daha istikrarlı olduğunu bulabilir misin?
T: Bana göre Ali daha başarılı. Ali'nin basket sayıları birbirine daha yakın. Ama Aykut'unkiler birbirine yakın değil. Bu yüzden bir kişi Aykut'un kaç tane basket atacağını tahmin edemez. 2 de alabilir 10 da alabilir. Ali için şu şu aralıkta atabilir diye tahmin edilebilir.

Mülakat kesitinden de görüldüğü gibi Tarık aritmetik ortalamalar eşit olduğu için standart sapmanın kullanılması gerektiğini ifade etmiştir. Fakat standart sapmaları hesaplamak için bir girişimde bulunmamıştır. Tarık sorunun cevabına yönelik bir tahmin yapmıştır. Bu tahmini nasıl yaptığı sorulduğunda ise Tarık veri gruplarını karşılaştırmak için açıklıkları kullandığını belirtmiştir.

Mülakat kesitleri incelendiğinde öğrencilerin veri gruplarını karşılaştırmak için ilk olarak kullandıkları yaklaşımın aritmetik ortalama olduğu görülmüştür. Ortalamaların eşit olması durumunda ise öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun ikinci bir yol öneremediği görülmüştür. Bazı öğrencilerin ise veri grubundaki en yüksek veriden etkilenerek tahminler yaptığı tespit edilmiştir. Bu durum öğrencilerin standart sapmanın ne işe yaradığı, hangi durumlarda kullanıldığı ile ilgili bilgilerinin yetersiz olduğunu göstermektedir. Proje tabanlı öğrenme sonrasında Can'ın aynı soruya verdiği cevap Şekil 14'te görülmektedir.


5. Ali ve Aykut'un son 5 basket maçında isabetli atış sayıları kaydedilmiştir. Bunlar aşağıda verilmiştir.
Ali : 6, 8, 4, 5, 7 6
Aykut : 5, 8, 10, 2, 5 6

1. Bu iki kişinin atışlarını karşılaştırırken aritmetik ortalama mı yoksa standart sapmanın mı kullanılması daha uygundur? Açıklayınız.

CEVAP: Standart sapma çünkü aritmetik ort. aynıdır.

2. Hangi kişinin daha istikrarlı atışlar yaptığını belirleyiniz. Nasıl belirlediğinizi açıklayınız.

CEVAP: Ali çünkü standart sapma düşük. Açıklığa göre karar verdim.

Şekil 14: Can'ın değişim son testinde 5. soruya verdiği cevap

Şekil 14'ten de görüldüğü gibi proje tabanlı öğrenme sonrasında Can veri gruplarını karşılaştırmak için standart sapma kullanılmasını önermiştir. Gerekçe olarak da aritmetik ortalamaların eşit olduğunu belirtmiştir. Bu durum Can'ın veri gruplarını karşılaştırmak için önce aritmetik ortalama hesapladığını göstermektedir. Can, Ali'nin standart sapmasının daha düşük olduğunu belirtmiştir. Can, bu sonuca veri açıklıklarına bakarak karar vermiştir. Can'ın proje tabanlı öğrenme sonrası mülakat kesiti aşağıda verilmiştir.

C: Bence standart sapmayı kullanmak daha iyi. Çünkü ortalamaları hesaplayınca eşit çıkıyor.
A: Hangisi daha istikrarlı?
C: Baktığımızda Aykut 2 basket atmış, 10 basket atmış. Bu 12'de olabilir 0 'da olabilir. Ali ise en az 4 tane en fazla 8 tane basket atmış. Ali daha istikrarlıdır.
A: Nasıl karar verdin?
C: Açıklıklara göre, standart sapma açıklıklarla ilgili olduğu için.

Can'ın mülakat kesitinden de anlaşılacağı gibi Can veri gruplarındaki değişimi doğru bir şekilde değerlendirebilmiş ve daha istikrarlı atışlar yapan öğrenciyi tespit edebilmiştir. Can'a benzer olarak Semih,

Feray ve Hasan'ın mülakat kesitleri aşağıda verilmiştir.

A: Sence burada standart sapma mı yoksa aritmetik ortalama mı kullanılmalıdır?
S: Aritmetik ortalamalar aynı çıkıyor. Standart sapma kullanılmalıdır. Standart sapması az olan daha istikrarlıdır.
A: Peki hangisi istikrarlı?
S: Ali.
A: Standart sapmaları hesapladın mı?
S: Hayır veri açıklığı Ali'de daha az. Standart sapması da daha az olur.
F: Aritmetik ortalama kullanmalıyız.
A: Peki aritmetik ortalamaları bulabilir misin?
F: Ali'nin 6. Aykut'un da 6.
A: Peki hangisinin daha istikrarlı olduğuna nasıl karar vereceksin?
F: Standart sapmaya bakarız.
A: Hangisi daha istikrarlı?
F: Ali daha istikrarlı. Çok fazla iniş çıkış yok.
H: Aritmetik ortalamayı kullanabiliriz.
A: Peki ortalamaları bulabilir misin?
H: Evet. Ali'nin ortalaması 6, Aykut'unda 6 çıktı.

A: Şimdi hangisinin daha istikrarlı olduğunu nasıl buluruz?
H: Standart sapmayı kullanabiliriz.
A: Hangi öğrenci daha istikrarlı sana göre?
H: Aykut 10'da atmış, 2'de atmış. Ali olabilir.
A: Neden?
H: Birbirine yakın veriler var. Veri açıklıklarına baktım.
A: Nedir veri açıklıkları
H: Ali'nin 4, Aykut'un 8.

Mülakat kesitlerinden de görüldüğü gibi proje tabanlı öğrenme sonrasında Semih, Feray ve Hasan ilk olarak veri gruplarının aritmetik ortalamalarını hesaplamışlardır. Aritmetik ortalamaların eşit olduğunu fark edince de standart sapmalarının incelenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğrenciler standart sapmayı veri açıklıklarına bakarak değerlendirmişlerdir. Bu öğrencilerden farklı olarak Tarık'ın mülakat kesiti aşağıda verilmiştir.
T: Standart sapmalarını kullanmak daha iyi olur. Çünkü son beş maçlarına baktığımız zaman bazılarında biri geçmiş, bazılarında eşitler, bazılarında diğeri geçmiş.
A: Peki hangisi daha istikrarlı?
T: Bana göre Ali daha istikrarlı.
A: Nasıl karar verdin?
T: Ali'de değerler birbirine daha yakın.

Tarık aritmetik ortalamaları hesaplamadan doğrudan standart sapmanın kullanılmasının doğru olacağını düşünmüştür. Tarık'ın bu yaklaşımı yanlıştır. Çünkü iki veri grubunu karşılaştırmak için standart sapma tek başına yeterli değildir. Bu durum Tarık'ın aritmetik ortalamalar eşit olduğunda dağılımın yaygınlığını belirlemek için standart sapma kullanılması gerektiğini bilmediğini göstermektedir. Tarık'tan farklı olarak Zeynep'in mülakat kesiti aşağıda verilmiştir.
A: Biz bu soruda standart sapmayı mı kullanalım aritmetik ortalamayı mı?
Z: Standart sapmayı.
A: Neden?
Z: Sayıların toplamı eşit oluyor.
A: Hangi öğrenci daha istikrarlı?
Z: Aykut. Daha fazla sayı atmış çünkü.

Zeynep aritmetik ortalama yerine her iki gruptaki verileri toplamıştır. Veri toplamları eşit olduğu için standart sapmaları hesaplanmalıdır demiştir. Zeynep standart sapmadan bahsetmiş olsa da ne standart sapma ne de veri açıklıkları hesaplamıştır. Zeynep seçimini veri gruplarında en yüksek veri bulunan gruptan yana yapmıştır. Bu durum Zeynep'in bahsetmiş olduğu yöntem ile seçim yaptığı yöntemin farklı olduğunu göstermektedir. Buradan Zeynep'in standart sapmanın ne olduğu nasıl hesaplandığı ve ne işe yaradığı ile ilgili bilgilerinin yetersiz olduğu anlaşılmaktadır. Hem proje tabanlı öğrenme öncesi hem de proje tabanlı öğrenme sonrasında öğrencilerin büyük bir çoğunluğun standart sapma hesaplamadığı görülmüştür. Bu durum öğrencilerin standart sapma hesaplamada zorluklar yaşadıklarını göstermektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Uygulama öncesinde hem deney grubu öğrencilerinin (%62,9) hem de kontrol grubu öğrencilerinin (%57,1) değişim kavramına yönelik istatistiksel okuryazarlık seviyelerinin 2. seviyede yoğunlaştığı görülmüştür. Değişim testinde öğrencilerin genel olarak değişim terimini bilmedikleri, değişim teriminin başka terimlerle karıştırıldığı, değişim ile ilgili sorgulamaların kişiye özgü olduğu görülmüştür. Bu bulgu öğrencilerin değişim içeren bir dizi temel istatistiksel kavramları nasıl anladığı üzerine Watson vd.'nin (2003) yaptıkları araştırma bulgularıyla uyumludur. Watson vd. (2003), 9. sınıf öğrencilerinin %50'sinin değişim kavramını tanımlayamadıkları sonucuna varmışlardır. Çoğu öğrencinin çizgi grafiğinde değişimi değerlendirmek için gerekli bilgi ve beceriye sahip olmadıkları, değişimi anlamakta ve değerlendirmekte zorlandıkları görülmüştür. Nitekim (Ben-Zvi, 2008), öğrencilerin istatistiği de matematik dersi ile aynı gördüğünü ve bunun sonucunda sadece sayılar, hesaplamalar, formüller ve tek doğru bir cevaba odaklanılacağını düşündüklerini belirtmiştir. Benzer şekilde Garfield ve Ben-Zvi (2005) çalışmasında, öğrencilerin değişkenlik ölçümlerini hesaplamayı öğrenirken, gerek

rakamsal olarak gerek de grafiksel olarak bunların neyi ifade ettiğini nadiren anladıklarını ve diğer istatistiksel kavramlarla bağlantısını ve önemini de anlamadıklarını belirtmişlerdir.

Proje tabanlı öğrenme sonrasında deney grubu öğrencilerinden bazılarının 3 ve 4. seviyelere yükseldiği görülmüştür. Her iki grupta öğrenciler 2. seviyede yoğunlaşmasına rağmen, deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bu durum deney grubunda uygulanan proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin değişim kavramına yönelik istatistiksel okuryazarlık seviyelerine olumlu yönde etki ettiğini göstermektedir. Öğrencilerle yapılan mülakatlarda bu bulguyu desteklemektedir. Olasılık bağlamlarında değişim kavramından söz edilse de, örnekler gerçekçi olmamaktadır. Değişim kavramının anlaşılmasında gelişme görülse de bu sınırlı düzeydedir. Veri gruplarının karşılaştırılması söz konusu olduğunda öğrencilerin standart sapma hesaplama girişiminde olmadıkları görülmüştür. Bazı öğrenciler sadece verilerdeki açıklıkları dikkate alarak yorumlar yapmıştır. Veri gruplarının karşılaştırılmasında bazı öğrenciler ise ortalamaların eşit olduğu durumlarda en yüksek verinin bulunduğu grubun aranılan özellikteki grup olduğunu düşünmüşlerdir. Bu durum veri gruplarının karşılaştırılmasında öğrencilerin merkezi yayılım ölçülerini dikkate almadıklarını göstermektedir. Literatür bu durumu destekler niteliktedir. Değişen şeyler sezgisel olarak anlaşılsa da ilköğretim yılları boyunca günlük sıcaklıklar, öğrencilerin okula gidiş geliş şekilleri, bir kutudan belli bir renk nesne seçilmesi gibi olaylar genç öğrenenlere sunulmasının ve bu konuların açık olarak tartışılmasının yararlı olacağını ileri sürmüşlerdir. Çünkü öğrencilerin daha sonra karşılaşacakları standart sapma hesaplamaları öncesi bu tartışmaların değişim kavramını destekleyeceğini savunmuşlardır. Diğer istatistiksel terimlerin aksine değişim öğretim programlarında üzerinde durulan bir konu değildir (AEC, 1991). Bazı araştırmacılar birçok öğrencinin sözcüklerdeki değişim hakkında fikirler açıklamada zorluklar yaşadığını ortaya koymuşlardır (Malone ve Miller; Miller 1993). Bu aynı zamanda bazı öğretmenler için de bir problemdir. Matematik öğretim programının diğer alanlarında olduğu gibi kavramların gelişimine yardım etmenin yollarından biri olan dilin kullanılması önemlidir. Ayrıca dil kullanımı bir bağlamdaki oluşanları anlama açısından istatistiksel okuryazarlıkta ilerlemeyi sağlar. Watson (2006) değişimin bir bağlam içinde oluştuğunu ve o bağlam içinde bazı gözlemlemelerle ilişki kurulmaksızın değişimin karakterize edilmesinin zor olduğunu belirtmiştir.

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

Australian Education Council (1991). A national statement on mathematics for Australian schools. Melbourne: Author.

Ben-Zvi, D., Garfield, J. (2008). Introducing the emerging discipline of statistics education. School Science and Mathematics, 108, 355–361.

Biggs, J., Collis, K. (1982). Evaluating the quality of learning: The SOLO taxonomy. New York, NY: Academic Press.

Bond, T. G. & Fox, C. M. (2007). Applying the Rasch model. Fundamental measurement in the human sciences (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Buck Institute for Education, (2010). What is PBL? http://www.bie.org/about/what_is_pbl

Carnell, L.J. (2008). The effect of a student-designed data collection project on attitudes towards statistics. Journal of Statistics Education, 16(1).

Cook, C.M.A. (1998). Designing a first experiment: A project for design of experiment courses. The American Statistician, 52(4), 338–342.

Elhan A. H, Atakurt Y. (2005). Ölçeklerin değerlendirilmesinde niçin Rasch analizi kullanılmalıdır? Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası 2005; 58.47–50

Franklin, C., Kader, G., Mewborn, D., Moreno, J., Peck, R., Perry, M., & Scheafer, R. (2007). Guidelines for assessment and instruction in statistics aducation (GAİSE) report: A pre-K–12 curriculum framework. Alexandria, VA: American Statistical Association. http://www.amstat.org/education/gaise

GAISE (2005). Guidelines for assessment and instruction in statistics education (GAISE) report: A curriculum framework for PreK–12 statistics education. The American Statistical Association (ASA).

Gal, I. (2002). Adult statistical literacy: Meanings, components, responsibilities. International Statistical Review, 70 (1), 1–25.

Garfield, J. (1993). "An Authentic Assessment of Students' Statistical Knowledge," in National Council of Teachers of Mathematics 1993 Yearbook: Assessment in the Mathematics Classroom, ed. N. Webb, Reston, VA: NCTM, 187–196.

Garfield, J. (1995). How students learn statistics. International Statistical Review, 63(1). 25–34.

Garfield, J. ve Ben-Zvi, D. (2005). A framework for teaching and assessing reasoning about variability. Statistics Education Research Journal, 4(1), 92–99.

Garfield, J., Gal, I., (1999). Assessment and statistics education: Current challenges and directions. International Statistical Review, 67(1), 1–12.

Harris, J. H. ve Katz, L. G. (2001). Young investigators: The project approach in the early years. New York: Teachers College Press.

Jung,H., Jun.,W., L. Gruenwald (2001). A Design and Implementation of Web-Based. Project-Based Learning Support Systems. www.cs.ou.edu/~database/documents/jjg01.pdf

Izard, J., Haines, C., Crouch, R., Houston, S., & Neill, N. (2003). Assessing the impact of the teaching of modelling: Some implications. In S. Lamon, W. Parker, & K. Houston (Eds.), Mathematical Modelling: A Way of Life: ICTMA 11, 165–177. Chichester: Horwood Publishing.

Koparan, T., Güven, B. (2013). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin örneklem kavramına yönelik istatistiksel okuryazarlık seviyelerine etkisi. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 2(1), 185–196.

Lehohla, P. (2002). Promoting Statistical literacy: a South African perspective. In B. Phillips (Ed.). Proceedings of the sixth International Conference on Teaching Statistics, Cape Town, South Africa. International Statistical Institute and International Association for statistics Education.

Malone, J. and D. Miller (1993), Communicating mathematical terms in writing: Some influential variables. In: M. Stephens, A. Waywood, D. Clark and J. Izard (eds.), Communicating Mathematics: Perspectives from Classroom Practice and Current Research (177–190). Australian Council for Educational Research.

Miller, L. D. (1993). Making the connection with language. Arithmetic Teacher, 40, 311–316

Misailidou, C. & Williams, J. (2003). Diagnostic assessment of children's proportional reasoning. Journal of Mathematical Behaviour, 22, 335–368.

Moursund, D. (1999). Project Based Learning Using Information Technology, Eugene, Canada.

National Council of Teachers of Mathematics (2000). Principles and standards for school mathematics. http://standards.nctm.org

Porter, A.L. (2001). Improving statistical education through the experience of reflective practice. www.stat.auckland.ac.nz/iase/publication/dissertation/01.Porter.Dissertation.pdf

Rasch, G. (1980). Probabilistic models for some intelligence and attainment tests (Expanded ed.), Chicago MU: University of Chicago Press.

Reading ve Reid (2010). Reasoning about variation. Rethinking theoretical frameworks to inform practice. Proceedings of the Eighth International Conference on Teaching Statistics.

Reading, C., Shaughnessy, J. M. (2004). Reasoning about variation. In D. Ben-Zvi & J. Garfield (Eds.), The Challenge of Developing Statistical Literacy, Reasoning and Thinking. 201–226. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers

Roberts, H. V. (1992), "Student-Conducted Projects in Introductory Statistics Courses," in Statistics for the Twenty-First Century, eds. Florence Gordon and Sheldon Gordon, MAA Notes No. 26, Washington, DC: Mathematical Association of America, 109–121.

Snee, R. D. (1999). Disscussion: Development and use of statistical thinking: A new era. International Statistical Rewiev. 67(3), 255–258.

Shaughnessy, J.M. (1997). Missed opportunities in research on the teaching and learning of data and chance. In F. Biddulp & K. Carr (Eds.), People in mathematics education. Proceedings of the 20th annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia 1, 6–22. Waikato, New Zeland: Mathematics Education Research Group of Australasia.

Wallman, K.K. (1993). Enhancing statistical literacy: Enriching our society. Journal of the American Statistical Association, 88(421), 1–8.

Watson, J. M. (1997). Assessing statistical literacy using the media. In I. Gal & J. B. Garfield (Eds.), The assessment challenge in statistics education. 107–121. Amsterdam, The Netherlands: IOS Press & The International Statistical Institute.

Wild, C.J., M. Pfannkuch, M. (1999). Statistical thinking in empirical enquiry. International Statistical Review,67(3), 223–265.

Watson, J., Callingham, R. (2003). Statistical literacy: A complex hierarchical construct Statistics Education Research Journal, 2, 3–46.

Watson J. M. (2006). Statistical Literacy at School, Growth and Goal. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Londan.

Watson, J., Kelly, B. & Izard, J. (2004). Student change in understanding of statistical variation after instruction and after two years: An application of Rasch analysis. Refereed paper presented at the AARE Conference, Melbourne, Vic. http://www.aare.edu.au/pages/index.asp

Watson, J. M., Callingham, R. A., & Kelly, B. A. (2007). Students' appreciation of expectation and variation as a foundation for statistical understanding. Mathematical Thinking and Learning, 9(2), 83–130.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Kasım 2014 Cilt: 3 Sayı: 4 Makale No: 04 ISSN: 2146-9199

WEBQUEST DESTEKLİ ÖĞRENME YAKLAŞIMININ ÖZEL EĞİTİM ÖĞRENCİLERİNE ETKİSİ

Dr. Buket Ballıel
Toki Ortaokulu, Muğla
bballiel@hotmail.com

Özet
Bu araştırmanın amacı; webquest destekli öğrenme yaklaşımının özel eğitim merkezinde öğrenim gören hafif düzeyli zihinsel yetersizliğe sahip iki öğrenci üzerindeki etkisini incelemektir.

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olan durum çalışması ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın uygulaması 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Muğla ili Menteşe ilçesi Özel Eğitim Uygulama Okulu 1. Kademe 4. Sınıfında öğrenim gören 2 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri gözlem ve yarı-yapılandırılmış görüşme aracılığı ile toplanmıştır.

Araştırma sonucu elde edilen bulgular da, webquest destekli öğrenme yaklaşımının hafif düzeyli zihinsel yetersizliği olan öğrencilerde daha hızlı öğrenme sağladığı ve bilişsel yüklenmeye neden olduğu saptanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Özel Eğitim, Webquest, Zihinsel Engel.

THE EFFECT OF WEBQUEST-AIDED LEARNING APPOROACH ON THE STUDENTS RECEIVING SPECIAL EDUCATION

Abstract
This research aims to examine the impact of webquest-aided learning approach on two students with mild mental disability from a special education center.

Case study, one of the qualitative research methods, was used in the research. The research was conducted on 2 students receiving education in the 1st level, 4th grade of the Special Education Practice School in the Mentese District of Mugla Province in the 2013-2014 school year. The research data was obtained through observation and semi-structured interview method.

In conclusion, it was determined that webquest-aided learning approach allowed faster learning and cognitive load for students with mild mental disability.

Key Words: Special Education, Webquest, Mental Disability.

GİRİŞ

Özel eğitim, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri, bu bireylerin tüm gelişim aşamalarındaki özellikleri ile akademik disiplin alanlarındaki yeterliliklerine dayalı olarak uygun ortamlarda sürdürülen eğitime denir (MEB, 2006). Özel eğitime önem verilmesi, eğitim sistemlerinin özel eğitim gerektiren bireylerin ihtiyaçları doğrultusunda sürekli yenilenmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir (Çiftçi, 2009).

Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin toplumdan dışlanmayıp, toplumun parçası olması onlara da eşit şartlarda eğitim verebilecek eğitim ortamlarının sağlanmasıyla mümkün olacaktır. Özel eğitime gereksinim duyan bireylerin tıpkı normal gelişim gösteren sınıf öğrencileri gibi eğitim ortamına katılıp sosyalleşmeleri ve toplumda kendi statülerini belirleyecek bir yer edinmeleri gerekmektedir (Şahin, 2010).

Özel eğitim merkezlerindeki düzenlemeler öncelikle öğrencilerin yetersizliklerine ve özelliklerine uygun fiziksel ortamları sağlamak, daha sonra derslik içerisinde öğrencinin ve uygulanan programın özelliklerine göre yeni öğrenme ortamı oluşturmak şeklinde yapılmalıdır (Cavkaytar ve Diken, 2007). Özel eğitim kurumlarında ağırlıklı olarak zihinsel, işitme ve ortopedik yetersizliği bulunan öğrenciler eğitimlerine devam etmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde (MEB,2006) zihinsel yetersizliği olan bireyi şu şekilde tanımlamaktadır:
Zihinsel işlevler bakımından ortalamanın iki standart sapma altında farklılık gösteren, bu duruma bağlı olarak kavramsal, sosyal ve pratik becerilerinde eksiklikleri ya da sınırlılıkları olan, bu özellikleri 18 yaşından önceki gelişim döneminde ortaya çıkan ve özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan bireydir.

Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireyler, Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde hafif düzeydeki yetersizliği nedeniyle özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine sınırlı düzeyde ihtiyaç duyarlar. Özel eğitime ihtiyacı olan bu bireylerin eğitiminde, bilişim teknolojilerine yer vermek onların öğrenme ve güdülenme düzeylerini arttırmada katkı sağlayacaktır. Bu nedenle, Bilişim Teknolojilerinin kullanımını yaygınlaştırmak, öğrencilere e-öğrenme sisteminin imkânlarının sunulmasını sağlamak gerekir. E-öğrenme, yeni bir gelişmedir. E-öğrenme sayesinde klasik eğitim ve öğretim anlayışı değişecek ve eğitim sürecinin kalitesi artacaktır. Bu değişimle birlikte öğretimin şekli ve kullanılan materyaller de değişime uğrayacaktır. Günümüzde kitaplar, çoklu ortam teknolojilerinin de desteğiyle, ekran karşısında okunabilen, duyulabilen, etkileşimli bir formata dönüşmüş olup ihtiyaç duyulan elektronik içeriklere yer ve zamandan bağımsız ulaşma imkânını sağlayacak niteliğe ulaşmaya başlamıştır.

Web maceraları yani webquestler, öğrencilerin internet ortamındaki kaynaklarla etkileşim içinde olmasını sağlayan, sorgulama ve araştırmaya imkân sağlayan bir e-içeriktir. Özel eğitimde teknolojiye ve e-içeriklere yer verilmesi bireylerin görsellik ve işitsellik bakımından da gelişimini, öğrenme süreçlerini etkileyecektir.

Bu araştırmada, özel eğitim uygulama okulu 1. Kademe 4. Sınıfta öğrenim gören 2 hafif düzeyli zihinsel yetersizliğe sahip iki öğrencinin webquest desteği ile öğrenme süreci incelenmiştir. Bu çerçevede aşağıdaki soruya cevap aranmıştır.

Webquest destekli öğrenme yaklaşımının özel eğitim merkezinde öğrenim gören hafif düzeyli zihinsel yetersizliğe sahip iki öğrenci üzerindeki etkisi nedir?

YÖNTEM

Araştırmada, nitel araştırma yönteminin kullanıldığı durum çalışması modeli benimsenmiştir.

Evren ve Örneklem
Araştırma Muğla ili Menteşe İlçesi Özel Eğitim Uygulama Okulu 1. Kademe 4.sınıfta öğrenim gören hafif düzeyli zihinsel yetersizliği olan 2 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları
Nitel veri setinde gözlem ve yarı-yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır.

Gözlem
Hafif Düzeyli zihinsel yetersizliğe sahip iki öğrenci ayrı ayrı 6 ders saati boyunca gözlemlenmiştir. Gözlem notları gözlemden hemen sonra yazılmıştır.

Görüşme
Görüşmeler, öğrencilerin aileleri ve öğretmenleriyle gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin yapılabilmesi için aile ve öğretmenlerden önceden izin alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi yolu ile veriler tanımlanmıştır. Öğretmen ve aile görüşme notları araştırmacının verileri bütüncül olarak görmesini sağlamıştır. Öğrenciler gözlemlenirken, onların fiziksel yapıları, tanıları, bugüne kadar ki gelişimsel özellikleri, eğitim süresi boyunca öğrencide meydana gelen değişimler gözlemlenmiştir.

BULGULAR

Araştırmacı tarafından hareket sistemi ile ilgili webquest hazırlanmıştır. İskeletin vücuttaki görevi ile ilgili hazırlanan webquestte, öğrencinin otururken, yürürken dik durmanın gerektiği, Kemik sağlığı için süt, süt ürünleri, balık, karaciğer yumurta vb. besinlerin alınması gerektiği, Güneş ışığının gerekli olduğu, Hareket sisteminde oluşabilecek rahatsızlıklar için doktora gidilmesi gerektiği bilgileri vurgulanmıştır. Webquest'te bol animasyon ve görsel öğelere yer verilmiştir.

6 haftalık gözlemde ilk önce Fırat ile ders işlenmiştir. Fırat, 1.32 boyunda 28 kg. ağırlığında bir öğrencidir. Fırat anne-babası ve kardeşi ile yaşamaktadır. Ailede herhangi bir rahatsızlığı olan birey yoktur. Fırat, 2,5 yaşında yürümeye başlamış, tuvalet alışkanlığını 6 yaşında edinebilmiştir. Fırat, çizgi film izlemekten hoşlanmaktadır. Sağlık kurulu raporuna göre Fırat'ın IQ: 59 tespit edilmiş hafif düzeyli zihinsel yetersizliğe sahip tanısı konmuştur. Fırat, Özel Eğitim Merkezine devam etmekte olup ailesi öğretmenlerle, RAM ile sürekli iletişim halinde olduğunu belirtmiştir. Öğretmeni ile yapılan ilk görüşmede, Fırat'ın sürekli unuttuğunu tekrarlara ihtiyacı olduğunu söylemiştir. Araştırmacı, çeşitli görsellerin, animasyonların ve e-kaynakların olduğu webquest ile dersler işlemiştir. Çizgi filmlerden hoşlanan Fırat'ın İskelet sistemi ve sağlığını webquestte yer alan animasyon filmlerle öğrenmesi çok hoşuna gitmiştir. Araştırmacı, e-öğrenme yöntemi ile görsel-işitsel araçların Fırat'ın öğrenmesini kolaylaştırdığını, öğrenmede harcanan zamanı azalttığını gözlemlemiştir. "Kemiklerim için süt içicem, hadi güneşe çıkalım" ifadelerini sık sık kullanmaya başlamıştır. Bilgisayarı kendi kullanan Fırat, öğrendikçe webquestte yer alan bölümlere kendi geçmiştir. Defalarca izleyip, tekrarlar da bulunmuştur. Ailesi ile yapılan son görüşmede Fırat'ın "okulda bilgisayarla oynuyorum dediğini, çok mutlu olduğunu, akşam yemeğe balık istiyorum büyüyeceğim" ifadelerini kullandığını belirtmişlerdir.

Araştırmacı diğer öğrenci olan Oktay ile ders işlemeye başlamıştır. Oktay, 1.37 boyunda 32 kg. ağırlığında bir öğrencidir. Oktay, anne-babası ve abisiyle yaşamaktadır. Ailede herhangi bir rahatsızlığı olan birey yoktur. Oktay, 2 yaşında yürümeye başlamış, tuvalet alışkanlığını 4,5 yaşında edinebilmiştir. Oktay, müzik dinlemekten hoşlanmaktadır. Sağlık kurulu raporuna göre Oktay'ın IQ: 64 tespit edilmiş hafif düzeyli zihinsel yetersizliğe sahip tanısı konmuştur. Oktay, Özel Eğitim Merkezine devam etmektedir. Ailesi ona bol bol müzik dinlettiklerini, öğretmeni ile sık sık görüştüklerini, İzmir'de bir uzmandan destek de aldıklarını anlatmışlardır. Öğretmeni yapılan ilk görüşmede, Oktay'ın çabuk sıkılabildiğini belirtmiştir. Araştırmacı, çeşitli görsellerin, animasyonların ve e-kaynakların olduğu webquestle derslere Oktay ile başlamıştır. Animasyonlarda yer alan müzikler, çizgi karakterlerin çıkardığı farklı sesler Oktay'ı motive etmiştir. Araştırmacıya "haydi sen de dik dur" diyerek şarkılar söylemeye başlamıştır. Ailesine her sabah süt içmek istediğini belirtmiştir. Araştırmacı Oktay'ın ders işlerken hiç sıkılmadığını, bilgisayarı kendi yönetip videoları kendi açmasından keyif aldığını gözlemlemiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu başlık altında araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara, bu sonuçları destekleyen çalışmalara yer verilmiştir.

Görsel-işitsel araçlar öğrenmeyi kolaylaştırmıştır. Bilgisayarı kendi kullanan öğrenciler, defalarca izleyip, tekrarlar da bulunmuştur. Bilgisayarı kendi yönetip videoları kendi açan öğrenciler motive olmuştur. Konuların animasyonlarla, filmlerle işlenmesi öğrencilerin anlamalarını kolaylaştırarak zevkli hale getirmiştir. Konu üzerindeki dikkatlerini arttırmıştır. Yapılan tekrarlar, öğrenmelerinde etkili olmuştur. Webquest destekli öğrenme yaklaşımı hafif düzeyli zihinsel yetersizliğe sahip iki öğrenci üzerinde olumlu sonuçlara yol açan bir öğretim tekniği olmuştur.

Konu ile ilgili literatür incelendiğinde, araştırmanın bu bulgusuyla benzerlik gösteren çalışmalara ulaşılmıştır. Leung (1994) çalışmasında, bilgisayar destekli öğretimi zihinsel yetersizliği olan üç çocuğun basit toplama (tek haneli) işlemlerinde etkinliği iyileştirmek için kullanmıştır. Basit toplamaları içeren eğitim programı taşınabilir bilgisayarlara yüklenmiştir. Eğitimin çocukların performansını iyileştirdiği ortaya çıkmıştır. Çalışma zihinsel yetersizliği olan bireylerde bilgisayar destekli eğitimin etkililiğini ortaya koymuştur.

Mechling, Gast ve Langone (2002) yaptıkları çalışmada, zihinsel yetersizliği olan bireylerin bir benzetim (simülasyon) yazılımı yardımı ile marketlerdeki uyarı işaretlerini öğrenmelerini amaçlamışlardır. Bu kapsamda bir uygulama simülasyonu hazırlanarak zihinsel yetersizliği olan bireylerin kullanması sağlanmıştır. Uygulama yapıldıktan sonra önceden hazırlanmış olan alıştırmalar yardımı ile bireylerden uyarı işaretlerini doğru yerlere koymaları istenmiştir. Uygulamalar sonucu başarı yüzdesi oldukça yüksek olmuştur.

Cemaloğlu (2003) çalışmasında, sınıf içerisinde ne kadar çok görsel-işitsel materyallere yer verilirse, öğrenme ve güdülenme düzeylerinin de o kadar artacağını belirtmiştir. Tekinarslan (2008), zihinsel yetersizliği olan bireylerin hem uzun hem kısa süreli bellekte bilgileri toplamada, bu bilgileri kullanmada problemleri olduğunu belirtmiştir.

Ozan (2008), Öğrenmenin daha etkin olması amacı ile çoklu ortamların etkili bir şekilde tasarlanması ve bilginin farklı kanallarda (görsel ve işitsel) işlenmesine uygun zihinsel modellerin yapılandırılması gerektiğini ifade etmiştir.

Aruk (2008) çalışmasında, bilişim teknolojilerinin zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin e-eğitimine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmasını 10 öğrenci ile yürütmüştür. İki gruba ayrılan sınıfta, birinci grup bilişim teknolojilerinin uygulanacağı 5 öğrenciden oluşan uygulama grubu, ikinci grup ise klasik yöntemin uygulanacağı yine 5 öğrenciden oluşan kontrol grubu olarak seçilmiştir. Uygulama grubu öğrencileri bilişim teknolojilerini kullanarak eğitim görmüşlerdir. Öğrencilerin, projeksiyon ile duvara yansıtılan görüntü üzerinde öğretmenlerinin eşliğinde eğitimlerini sürdürmüşlerdir. Özetle bu çalışma bilişim teknolojilerinin zihinsel yetersizliği olan bireylerin e-eğitiminde kullanılması ve örnek bir uygulama geliştirilmesini amaçlamıştır. Bilişim teknolojilerinin zihinsel yetersizliği olan bireylerin e-eğitiminde kullanılmasının büyük öneme sahip olduğunu belirtmektedir.

Döngel (2009) yaptığı araştırmasında, zihinsel yetersizliği olan bireylerin verilen konu üzerinde dikkatlerini yoğunlaştırmada normal bireylere göre daha fazla deneme ve zamana gereksinim duyduklarını tespit etmiştir.

Karal, Kokoç ve Ayyıldız (2010) çalışmalarında, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocuklarda eğitsel bilgisayar oyunlarının psikomotor becerilerinin geliştirilmesine etkisini incelemişlerdir. Çocukların ilk uygulamalarda isteksiz ve endişeli oldukları gözlenmiş ancak daha sonraki uygulamalarda çocukların istekli oldukları ve oyunu oynarken eğlendikleri görülmüştür. Gözlemlerden yola çıkarak eğitsel oyun yazılımlarının eğitilebilir zihinsel yetersizliği olan bireylerin psikomotor gelişimleri üzerinden pozitif etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Not: Bu çalışma 06-08 Kasım 2014 tarihlerinde Antalya'da 22 Ülkenin katılımıyla düzenlenen "3rd World Conference on Educational and Instructional Studies- WCEIS-2014"de bildiri olarak sunulmak olarak seçilmiş olup, JRET Bilim Kurulu hakemleri tarafından bu sayıda yayınlanmasına karar verilmiştir.

KAYNAKÇA

Aruk, İ. (2008). *Bilişim Teknolojilerinin Zihinsel Engellilerin E-Eğitiminde Kullanılması ve Örnek Bir Uygulama Geliştirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.

Cavkaytar, A. ve Diken, İ. (2007). *Özel Eğitime Giriş* (3. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.

Çiftçi, E. (2009). *İşitme Engelli Öğrenciler İçin Hazırlanan Bilgisayar Destekli Yazılı Anlatım Becerisi Geliştirme Materyalinin Tasarımı, Uygulanması ve Değerlendirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Üniversitesi, Trabzon.

Döngel, M. (2009). *Hafif Düzeyde Zihin Engelli Öğrencilere Yazma Becerilerinin Kazandırılmasında Kullanılan Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Karal, H., Kokoç, M. ve Ayyıldız, U. (2010). Games for Developing Psychomotor Ability in Children With Mild Mental Impairment. *Procedia Social and Behavioral Sciences* ,9, 996-1000.

Leung, J. (1994). Teaching Simple Addition to Children with Mental Retardation Using a Microcomputer, *Journal of Behavioral Education*, 4, 355-367.

Mechling, L., Gast, C., & Langone, J. (2002). "Computer-Based Video Instruction to Teach Persons with Moderate Intellectual Disabilities to Read Grocery Aisle Sings and Locate Items", *The Journal of Special Education*, 35, 224-240.

Milli Eğitim Bakanlığı, (2006). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. Ankara.

Ozan, Ö. (2008). Eğitim Amaçlı Çoklu Ortam Uygulamalarına İlişkin Bir Değerlendirme Aracı. *8th International Education Technology Conference, 2* (ss. 906-912).

Şahin, A. (2010). *Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Gören Öğrencilerin Sosyalleşme Sürecinde Karşılaştığı Sorunların Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Tekinarslan, İ. (2008). *Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrenciler*. Ankara: Pegem Akademi.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Kasım 2014 Cilt: 3 Sayı: 4 Makale No: 05 ISSN: 2146-9199

ALAN EĞİTİMİNDE ARAŞTIRMA PROJESİ DERSİ: BİYOLOJİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ YANSITMALARI

Dr. Canan Cengiz
canancengiz@ktu.edu.tr

Yrd. Doç. Dr. Faik Özgür Karataş
, Karadeniz Teknik Üniversitesi
fozgurkaratas@gmail.com

Özet

Bireylerin bilgi üretebilen bir niteliğe sahip olması araştırma becerilerinin gelişmişliği ile doğrudan ilişkilidir. Alan Eğitiminde Araştırma Projesi (AP) dersi biyoloji öğretmen adaylarının eğitim araştırmalarına karşı sahip oldukları tutumları olumlu yönde geliştirmek ve onlara araştırma yürütebilme bilgi ve becerisi kazandırmak amacıyla verilmektedir. Bu çalışmanın amacı AP dersini alan son sınıf biyoloji öğretmen adaylarının bu ders sürecindeki duygularının, derste edindikleri kazanımların ve araştırma yaparken karşılaştıkları sorunların belirlenmesidir. Çalışma 2013-2014 bahar döneminde 19 son sınıf biyoloji öğretmen adayıyla gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma deseninde tasarlanan çalışmada veriler biyoloji öğretmen adaylarının dönem içerisinde, haftalık olarak hazırladıkları günlüklerden elde edilmiştir. Öğretmen adaylarının günlükleri içerik analizine tabi tutulmuştur. Elde edilen veriler biyoloji öğretmen adaylarının ders sürecinde araştırma yapma ve araştırmaları rapora dönüştürme konusunda bilgi edindiklerini göstermektedir. Öğretmen adayları, bu dersin çok zaman alıcı olduğunu düşünmelerine rağmen genel olarak araştırma yapmaya yönelik olumlu görüşlere sahiptirler. AP dersi son sınıfta KPSS hazırlığında olan öğretmen adaylarının çok vaktini aldığından dolayı öğretmen eğitimi programının önceki yıllarında verilmesi daha etkili olabilir.

Anahtar Sözcükler: Alan Eğitiminde Araştırma Projesi Dersi, Biyoloji Öğretmen Adayı, Öğrenme Günlükleri.

INTRODUCTION TO EDUCATION RESEARCH COURSE: REFLECTIONS FROM PRE-SERVICE BIOLOGY TEACHERS

Abstract

Generating knowledge in science as well as science education is directly related to individuals' developed research skills. Content Based Research in Education Course is a compulsory course for pre-service science teachers to develop positive attitudes against educational research and to set a foundation for them to conduct research in their own classrooms. It is also believed that this is the key component of life-long learning. The aim of this study is to determine pre-service biology teachers' feelings about the course, gains from it, and the problems they encountered while conducting research. The study was conducted with 19 pre-service biology teachers in spring 2014. The study is qualitative in nature and data collected via weekly kept journals. The journals written by the participants are subjected to content analysis. The data showed that participants gained knowledge about conducting and reporting research. Although participants think that research takes a lot of time, they have positive views about conducting research. It is suggested that Content Based Research in Education Course should be inserted in early grades since senior pre-service teachers struggling both mentally and cognitively with Government Personnel Selection Exam (KPSS).

Key Words: Content Based Research in Education Course, Pre-service Biology Teachers, Learning Journals.

GİRİŞ

Merak edilen konulara yönelik bilgi üretilmesi araştırma ve sorgulama yoluyla gerçekleşir. Yani, ancak bilimsel düşünme becerisine sahip bireyler bilgi üretme etkinliklerini gerçekleştirebilirler (Yenilmez ve Ata, 2012). Araştırma kültürüne sahip bireylerin varlığı çağdaş bir toplum için vazgeçilmezdir. Bu sebeple modern toplumlarda öğrencilere bilimsel düşünme becerilerinin kazandırılması, eğitim sistemlerinin odaklandıkları konuların başında gelmektedir (Bayar, Bayar, Eğmir, Ödemiş ve Kayır, 2013). Bilimsel düşünme becerileriyle birlikte düşünülmesi gereken bir diğer alan ise araştırma ve süreç becerileridir. Araştırma kültürünü öğrencilere aşılayacak olan öğretmenlerin (Tosun, 2014) ileri seviyede araştırma becerilerine sahip olmaları önemlidir. Benzer şekilde Çepni ve Küçük (2002) öğretmenlerin özellikle mesleklerinin ilk yıllarında sınıflarında aksiyon araştırmaları veya mevcut eğitim araştırmaları yürütmelerinin mesleki bilgi, beceri ve deneyimlerinin daha fazla artmasında etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu sebeple hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarında, öğretmen adaylarına araştırmacı kimlik kazandıracak derslerin konulması ve bu yolla öğretmen adaylarının yetiştirilmesi önemlidir (akt., Çepni, Küçük ve Gökdere, 2002). Bu amaçla hizmet öncesi öğretmen eğitiminde yer alan derslerden biri Alan Eğitiminde Araştırma Projeleri (AP) dersidir. Uygulanan derste, adaylara kendi alanıyla (fizik, kimya, biyoloji vb.) ilgili bir proje konusu belirleme, araştırmayı yürütme sürecinde uygun olan kaynakları kullanabilme, elde edilen bulguları rapor haline dönüştürme ve raporu sunma becerileri kazandırmak amaçlanmaktadır (URL 1).

Bununla birlikte yapılan çalışmalar lisansüstü eğitim alan öğrencilerin dahi ilgilendikleri konu ile ilgili alanyazında zaman kaybetme, veri toplama aracının yanlış seçimi, veri analizinde yetersizlik, geçerlilik, güvenirlik ve etik gibi birçok problem ile karşılaştıklarını göstermektedir (Aslan, 2010; Çetin ve Dikici, 2014). Bu durum AP dersinin bir üst aşama için ne kadar önemli bir basamak oluşturduğunun bir diğer göstergesidir. Bu sebeple AP dersinin değerlendirilmesi ve bu doğrultuda AP dersini daha faydalı hale getirecek yöntemlerin geliştirilmesi önem arz etmektedir. Ancak öğretmen adaylarına ve öğretmenlere araştırmacı bir kimlik kazandırmak için geliştirilen programların ilgili paydaşların görüşlerini alarak değerlendirildiği yeterli sayıda çalışmaya rastlanmamaktadır (Çakmakçı, 2009). Bu konuda yapılan çalışmalar daha çok farklı branşlarda öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının bilimsel araştırmalara yönelik tutumlarının ölçekler kullanılarak değerlendirilmesini ve bu tutumların farklı değişkenler açısından incelenmesini kapsadığı görülmektedir (Ayaydın ve Kurtuldu, 2010; Kurt, İzmirli, Fırat ve İzmirli, 2011; Yavuz Konokman, Tanrıseven ve Karasolak, 2013).

Bu çalışmanın amacı Alan Eğitiminde Araştırma Projesi dersini alan son sınıf biyoloji öğretmen adaylarının bu ders sürecindeki duygularının, derste edindikleri kazanımların ve araştırma yaparken karşılaştıkları sorunların belirlenmesidir.

Araştırma Problemleri

1. Biyoloji öğretmen adaylarının AP dersinde edindikleri kazanımlar nelerdir?
2. Biyoloji öğretmen adaylarının AP dersinde araştırma yaparken karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
3. Biyoloji öğretmen adaylarının AP dersi sürecinde duyguları nasıldır?

YÖNTEM

Bu çalışma içsel durum çalışması yöntemine göre tasarlanmıştır. Eğitim alanında oldukça popüler olan içsel durum çalışmalarının amacı özel bir durumu anlamaktır. Bu çalışmada bir eğitim fakültesinin biyoloji öğretmenliği programında yürütülen AP dersi tek durumlu bir desen olarak ele alınmıştır (Johnson ve Christensen, 2014). Ayrıca çalışmanın amacı genel teoriler üretmek veya elde edilen bulguları daha geniş bir örnekleme genellemek değil bahsedilen biyoloji öğretmenliği programında yürütülen AP dersini öğrenci görüşlerine dayalı olarak incelemektir (Kaleli Yılmaz, 2014).

Örneklem

Çalışma 2013-2014 bahar döneminde son sınıfta öğrenim görmekte olan 3'ü erkek, 16'si kız toplam 19 öğretmen adayıyla Alan Eğitiminde Araştırma Projesi dersi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarından biri hariç (sağlık sorunları sebebiyle) diğerleri uygulamanın gerçekleştirildiği dönemden bir önceki dönem (2013-2014 güz dönemi) bu derse hazırlık niteliğinde olan Araştırma Yöntemlerine Giriş dersini almışlardır. Öğretmen adayları aynı şubede olmalarına rağmen AP dersini aldıkları öğretim üyeleri değişmektedir. Katılımcılar ile ilgili bilgiler Tablo 1 de sunulmuştur.

Tablo 1: Katılımcıların Özellikleri

Öğr. Adayı	Cinsiyet	Danışman	Öğr. Adayı	Cinsiyet	Danışman
Zeynep	K	Prof. Dr. Ersin Hücre	Elif	K	Prof. Dr. Ersan Botanik
Yeliz	K		Ezgi	K	
Ayşe	K		Emel	K	
Ali	E		Ecrin	K	
Buğse	K		Ezel	K	
Burak	E		Filiz*	K	
Cansu	K		Fuat	E	
Ceren	K		Fidan	K	
Dilek	K		Fulya	K	
Derya	K				

* Güz döneminde Araştırma Yöntemlerine Giriş dersini almamış olan öğretmen adayı

Veri Toplama Araçları

Öğretmen adaylarından her hafta derse gelmeden önce "Bu hafta Alan Çalışması dersi kapsamında neler yaptınız?", "Yaptığınız çalışmalar sonucunda neler öğrendiniz?" sorularını cevaplamaları ve Alan Çalışması dersi ile ilgili farklı duygu, düşünce, olumlu veya olumsuz deneyimleri varsa yazılı olarak belirtmeleri istenmiştir. Bu amaçla öğretmen adaylarına her hafta doldurmaları için Tablo 2'de yer alan ve bir A4 kağıdı boyutunda olan (burada küçültülerek verilmiştir) şablon hazırlanarak verilmiştir. Öğretmen adaylarının her hafta doldurdukları sayfalar birleştirilerek öğretmen adaylarının günlükleri oluşturulmuştur. Her biri bir öğretmen adayına ait olmak üzere toplam 19 günlük tutulmuştur. Bununla birlikte araştırmayı yürüten araştırma görevlisinin çalışma süresince tuttuğu alan notları da çalışmanın diğer veri toplama aracıdır.

Tablo 2: Günlük Sayfası Şablonu

Adı-Soyadı:	
Sayfa/Hafta No:	
Bu hafta Alan Çalışması dersi kapsamında neler yaptınız?	
Tarih: Tarih: Tarih:	Yapılan Çalışma: Yapılan Çalışma: Yapılan Çalışma:
Yaptığınız çalışmalar sonucunda neler öğrendiniz?	
Alan çalışması dersi ile ilgili farklı duygu, düşünce, olumlu veya olumsuz deneyimleriniz varsa belirtiniz:	

Uygulama Süreci

Tablo 1'den görüldüğü gibi 10 öğretmen adayı Prof. Dr. Ersin'den, 9 öğretmen adayı ise Prof. Dr. Ersan'dan dersi almışlardır. Haftada 2 saat kuramsal ve 2 saat uygulamalı olan dersin iki saati öğretim üyeleri tarafından yürütülmüştür. Bu derslerde genel olarak alan araştırmasına yönelik kitabi ve kuramsal bilgiler verilmiştir. Dersin her iki gruptaki uygulama olan ikişer saati ise, bu çalışmanın yazarlarından biri olan araştırma görevlisi tarafından yürütülmüştür. Bu derslerde araştırma görevlisi öğretmen adaylarına yürüttükleri araştırmalarda rehberlik etmiştir. Öğretmen adayları çalışmaları ile ilgili yaptıklarını ve çalışmaları ile ilgili soru ve önerilerini bu derste sunmuşlardır.

Prof. Dr. Ersin'in dersini alan öğretmen adayları (Zeynep, Yeliz, Ayşe, Ali, Buğse, Burak, Cansu, Ceren, Dilek, Derya) çalışma gruplarını kendileri oluşturmuşlardır. Zeynep ve Yeliz bireysel olarak çalışma yürütmüşler Ayşe ve Ali; Buğse ve Burak; Cansu ve Ceren; Dilek ve Derya ise ikişerli gruplar halinde çalışmayı tercih etmişlerdir. Prof. Dr. Ersan'ın dersini alan öğretmen adayları, öğretim üyesi tarafından biri 5 (Elif, Ezgi, Emel, Ecrin, Ezel) ve diğeri 4 kişilik olmak üzere (Filiz, Fuat, Fidan, Fulya) iki gruba ayrılmışlardır. Her ders öncesinde tüm öğretmen adaylarından günlük tutmaları istenmiştir ve hazırlayacakları günlüklerin final notları üzerinde %10 etkisi olacağı belirtilmiştir. Prof. Dr. Ersin'in grubundaki öğrenciler dersi yürüten araştırma görevlisinin rehberliğinde çalışma konularını kendileri belirlemişlerdir. Prof. Dr. Ersan ise iki gruba ayırdığı öğrencilere araştırma konularını kendisi vermiştir. Tablo 3'de öğretmen adaylarının AP dersi sürecinde yürüttükleri araştırmaların konuları verilmiştir.

Tablo 3: Öğretmen Adaylarının AP Dersi Sürecinde Yürüttükleri Araştırma Konuları

ÖA	**Proje Konusu**
Zeynep	Biyoloji öğretmen adaylarının biyoteknolojik uygulamalara yönelik bilgi ve tutumları ne düzeydedir?
Yeliz	Öğretmenlik uygulamasına ilişkin öğretmen adayları ve uygulama öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
Ayşe, Ali	Öğretmen adaylarının alan sınavına ilişkin görüşleri nelerdir?
Buğse, Burak	Biyoloji öğretmen adaylarının evrim öğretim niyetleri nasıldır?
Cansu, Ceren	Farklı branşlarda öğrenim görmekte olan OFMA Eğitimi öğretmen adaylarının çevre sorunlarına karşı tutum düzeyleri değişmekte midir?
Dilek, Derya	Öğretmen adaylarında umutsuzluk düzeyi hangi seviyededir?
Elif, Ezgi, Emel, Ecrin, Ezel	Okul öncesi ve ilköğretimde çevre eğitimi nasıl olmalıdır?
Filiz*, Fuat, Fidan, Fulya	Ortaöğretim ve yükseköğretimde çevre eğitimi nasıl olmaldır?

Verilerin Analizi

Biyoloji öğretmen adaylarının hazırlamış olduğu 19 günlükte yer alan ifadeler içerik analizi yöntemi kullanılarak çalışmayı yürüten araştırmacılardan biri tarafından çözümlenmiştir (Patton, 2002). Öğretmen adaylarının sorulara vermiş oldukları cevaplar benzerliklerine ve farklılıklarına göre sınıflandırılarak kodlanmıştır. Ardından, kodlar bir araya getirilerek gruplandırılmış böylece temalar oluşturulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Elde edilen temalar diğer yazar tarafından incelenmiş ve temalar ile cevapların tutarlılığı kontrol edilmiştir. Her iki araştırmacı bu süreçte tartışarak temalara son halini vermişlerdir.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde öğretmen adaylarının AP dersi süresince tuttukları günlüklerin analizi sonucunda elde edilen bulgular sunulmuş ve bu bulgular üzerinde tartışılmıştır.
Öğretmen adaylarının günlüklerinde değindikleri konular dersten elde edilen kazanımlar, araştırma süresince karşılaşılan sorunlar ve derse yönelik duygular olmak üzere üç tema altında Tablo 4' de verilmiştir.

Tablo 4: Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Tema	Kod	Frekans
Kazanımlar	Araştırma süreç bilgisi	19
	Araştırmanın rapora dönüştürülme bilgisi	19
	Zamanı verimli kullanma becerisi	3
	Kariyer farkındalığı	1
Karşılaşılan Sorunlar	Veri toplama araçlarını uygulama	12
	Zaman	9
	Grup çalışması dinamikleri	3
	Kaynaklara erişim	3
	Öğretim elemanlarıyla iletişim ve geribildirim	3
Duygusal Durum	Pozitif duygu	7
	Negatif duygu	2

Kazanımlar

Öğretmen adayları *araştırma sürecinde* ve *araştırmalarının rapora dönüştürülmesi sürecinde edindikleri bilgilerden* günlüklerinde sıklıkla söz etmişlerdir. Birçok öğretmen adayı alanyazın taraması sonucunda araştırma konuları ile ilgili edindikleri bir takım bilgilere günlüklerinde yer vermişlerdir. Örneğin Fulya, günlüğünde okuduğu bir makaleden çalışma konusu ile ilgili edindiği bir bilgiyi paylaşmıştır:
"Bu hafta okuduğum makale sonucunda küçük yaştaki çocukların karşılaştıkları olayları anlamak için sürekli soru sorduklarını ve öğretmenlerin de bu soruları cevaplayabilmeleri için birçok alanda bilgi sahibi olmaları gerektiğini öğrendim. Fakat bu çok ta mümkün değil. Bu nedenle okulların gönüllü kuruluşlar ve sivil toplum örgütlerinin bilgi birikimlerinden yararlanmaları gerekmektedir. Bu aynı zamanda öğrencinin de derse katılımını sağlayacaktır. Örneğin çevreyle ilgili bir konu anlatılırken, derslere gönüllü kuruluşlardan kişilerin katılmasını sağlamak öğrenci açısından ilgi çekici hale gelir."

Çoğu öğretmen adayı günlüklerine süreçte neler yaptıklarını yazmış olsalar da bazı öğretmen adayları ise bu süreçte araştırmaların rapora dönüştürülmesi ile ilgili edindikleri bir takım bilgilerden/deneyimlerden bahsetmişlerdir: Örneğin Ceren ulaşamadığı kaynaklara atıfta bulunmaması gerektiğini; Zeynep ise çalışmanın bulgularına yorum katılmaması gerektiğini öğrendiğini özellikle belirtmiştir. Yeliz planlı ve programlı çalışmanın önemine değinirken, Fuat çalışmada yararlanılan kaynakları o anda kaynakçaya eklemenin işi kolaylaştıracağını, Ayşe ise yapılan çalışmaların sık sık bir başkası tarafından gözden geçirilerek geribildirim verilmesinin faydalı olacağını belirtmiştir. Öğretmen adaylarının kazanımlarına yönelik günlüklerinde yer verdikleri bu ifadeler onların AP dersi süresince bir takım bilgi ve becerileri edindiklerine işaret etmektedir.

Günlüklerde 3 öğretmen adayının değindiği bir diğer kazanım ise araştırma yapmanın *zamanı verimli kullanma becerisini* geliştirmesiyle ilgilidir. Bu öğretmen adaylarından biri olan Ali düşüncelerini şöyle ifade etmiştir: "Bu çalışmaları yapmak uzun zaman alıyor. Bir süre sonra zamanı doğru kullanmayı da öğretiyor."

Bunlara ilave olarak bir öğretmen adayı AP dersinde yürüttüğü projenin kariyer farkındalığını arttırarak mesleki seçiminde etkili olduğunu belirtmiştir: *"Bu çalışma ile öğretmenlik mi, akademisyenlik mi soruları arasında kalma durumum yavaş yavaş akademisyenliğe doğru kaymaya başladı. Sanırım ben sürekli yeni şeyler keşfetmeyi seviyorum."*

Karşılaşılan Sorunlar

Süreç boyunca öğretmen adaylarının en sık karşılaştıklarını ifade ettikleri sorun *veri toplama araçlarını uygulama* konusunda yaşadıkları güçlüklerdir. Uygulamalarını okullarda gerçekleştiren öğretmen adayları bu konuda müdürlerin yardımcı olmadığından, öğretmenlerin zamanı olmamasından veya öğretmenlerin araştırdıkları konular ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmamalarından ötürü problem yaşadıklarını belirtmişlerdir. Eğitim fakültesinde uygulama yapan öğretmen adayları da benzer şekilde öğretim elemanlarının uygulamalarını derslerinde yapmalarını istememeleri ve öğretmen adaylarının uygulamaya katılım göstermek istememesi gibi durumlardan ötürü sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Örneğin Dilek düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

Bu haftaki deneyimlerimden yola çıkarak anketlerin uygulanmasının zor olduğu kanaatine vardım. Aslında ders programlarını aldık ve sınıflara baktık ama dersin var görüldüğü sınıflar boştu. Örneklemlerimize ulaşmanın kolay olmayacağını düşündüm. Ulaştıklarımızdansa herkes doldurmak istemediğinden daha az (düşündüğümüzden) veriye ulaşacak olma ihtimalimiz beni üzdü. Bu yüzden aynı sınıflara tekrar gidip doldurmayanları sormayı planlıyorum. Öğrencilerin hepsinin de içtenlikle cevapladığını düşünmüyorum (Çünkü topladıktan sonra göz attım anketlere).

Ayrıca birçok öğretmen adayı araştırma yapmanın çok zaman alıcı olduğunu ve son sınıfta Öğretmenlik Uygulaması dersinin ödevleri, KPSS hazırlığı gibi uğraşları olduğu için bu dersin son sınıfta olmasını uygun bulmadıklarını belirtmişlerdir. Fidan düşüncelerini günlüğünde şöyle ifade etmiştir: *"Alan çalışması dersi gerçekten çok yararlı bir ders bunun yanı sırada çok zaman alan bir ders. Keşke bu ders bize daha önceki senelerimizde verilseydi. Çünkü bu sene yoğunluk üst safhada."* Yeliz de düşüncelerini son günlüğünde benzer şekilde ifade etmiştir: *"Bu çalışmalar bize bilimsel araştırma yöntemlerinin neler olduğunu, bilimsel araştırma nasıl yapılır, makalenin ya da tezin nasıl yazıldığı konusunda fikir sahibi yaptı. Ancak bize katkısının bundan başka bir şey olduğunu düşünmüyorum. Çünkü son senemizde bu tarz görevlerle bizi gereksiz yere oyaladı bu çalışma. Oysa bizim hayati önem taşıyan bir sınavımız vardı."* İfadelerinden de anlaşılacağı üzere öğretmen adayı dersi gereksiz görmektedir. Öğretmen adayının bu düşüncesinin altında öğretmenlerin araştırma yapmasını gerekli görmemesi yatıyor olabilir (Küçükoğlu, Taşgın ve Çelik, 2013).

Öğretmen adaylarınından üçü günlüklerinde grup çalışmalarını etkili yürütemediklerini ifade etmişlerdir. Özellikle bir araya gelmede ve iş bölümünde sorunlar yaşadıklarına vurgu yapmışlardır. Bu öğretmen adayları aynı grubun üyeleridir ve bu grup dersin sorumlusu öğretim üyesi tarafından oluşturulmuştur. Grup oluşturulurken grup dinamikleri yeterince dikkate alınmadığında, birbiriyle iletişim ve etkileşimi düşük olan bireylerin grup çalışmalarını aksattığı ve benzer durumların benzer koşullarda tekrar edebileceği görülmektedir (Burdett, 2003).

3 öğretmen adayı ise yeterli kaynak edinemediklerini belirtmişlerdir. Bunlardan biri fazla çalışılmamış bir konuyu çalıştıkları, diğerleri ise var olan her çalışmaya ulaşamadıklarını belirtmişlerdir. Bunun bir sebebi öğrencilerin büyük çoğunluğunun İngilizceleri yeterli olmadığı için yurtdışı yayınlardan yayınlanamamaları olabilir. Akademisyenlerin araştırma yapma konusunda yaşadıkları güçlükleri değerlendirdikleri çalışmada Tortumluoğlu ve Özyazıcıoğlu (2004) da araştırmacıların kaynaklara ulaşma konusunda problem yaşadıkları bulgusuna ulaşmışlardır. Bu noktada lisans eğitimi alan öğrencilerin problem yaşamalarının doğal olduğu düşünülmektedir. 3 öğretmen adayı ise öğretim elemanlarıyla iletişim ve geribildirimleri alma konusunda sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu noktada öğrencilerin daha fazla rehberlik hizmetine ihtiyaçları olduğu sonucuna varılabilir.

Duygusal Durum

Öğretmen adayları günlüklerinde zaman zaman araştırma yapmayı sevdiklerinden, araştırma yaparken merak duyduklarından ve mutlu olduklarından bahsetmişlerdir. Örneğin Buğse duygularını şöyle ifade etmiştir: *"Bu çalışma bizim için gerçekten çok önemli. Çalışmak için çalışılmış bir konu değil gerçekten merak ettiğimiz ve de hakkını vermek istediğimiz bir konu. O yüzden de titiz davranmaya önem gösteriyoruz."* Bazı öğretmen adaylarının süreçte motivasyonlarını artırdıklarını belirtmiş olmaları da bu durumu desteklemektedir. Benzer şekilde Tosun (2014) AP dersi çerçevesinde öğrencilerin kaygılarının zamanla azaldığını buna karşın öz yeterlik inançlarının yükseldiğini ve araştırma yapmaya karşı olumlu tutumlar sergilediklerini rapor etmiştir. Dolayısıyla bu dersin araştırma yapma ve yaşam boyu öğrenme becerilerinin gelişimine duyuşsal yönden de katkı yapabileceğine inanılmaktadır.

Ancak, iki öğretmen adayı ise bu dersin üzerlerinde psikolojik baskı hissetmelerine sebep olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca çoğu öğretmen adayının AP dersinin büyük bir iş yükü gerektirmesinden dolayı son sınıfta olmasını uygun görmedikleri tespit edilmiştir. Ancak, bu derse yönelik yalnızca iki katılımcının olumsuz duygularından bahsetmiş olması öğretmen adaylarının araştırma yapmaktan zevk aldıkları ve araştırma yapmaya yönelik olumlu tutum sergiledikleri şeklinde yorumlanabilir (Yavuz Konokman, Tanrıseven, ve Karasolak, 2013). Biçer, Bozkırlı ve Er (2013)'in Türkçe öğretmeni adayları yaptıkları çalışmanın bulguları 4. Sınıf öğretmen adaylarının daha alt sınıflardaki öğretmen adayları ile karşılaştırıldığında bilimsel araştırmalara

yönelik tutumlarının daha olumsuz olduğunu göstermektedir. Çalışmanın yazarları benzer şekilde bunun sebebinin son sınıf öğrencilerinin KPSS sınavına yoğunlaşmış olmalarıyla açıklamışlardır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmanın bu bölümünde araştırma problemlerine cevap bulmak için toplanan verilerin tartışılmasından elde edilen sonuçlar sunulmuş ve bu sonuçlar doğrultusunda bir takım önerilerde bulunulmuştur.

Çalışma birçok öğretmen adayının araştırma yapmaktan zevk aldığını göstermiştir. Ayrıca çalışmadan elde edilen veriler AP dersinin öğretmen adaylarının lisansüstü çalışmalara olan ilgilerini belirlemeleri, dolayısıyla akademisyenlik mesleğini icra etmeyi düşünmeleri üzerinde de etkili olduğunu göstermektedir.

AP dersi Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümünde beşinci sınıf son dönemde, bu derse bir hazırlık niteliğinde olan Araştırma Yöntemlerine Giriş dersini ise aynı yıl ilk dönem almaktadırlar. Bu derslerin son sınıfta olması öğretmen adaylarının fazlaca vaktini almakta ve KPSS hazırlıklarını sekteye uğratmaktadır. Bu sebeple bu derslerin öğretmenlik programının daha önceki yıllarında verilmesi daha etkili olabilir. Araştırma Yöntemlerine Giriş dersinin öğretimin daha önceki yıllarında verilmesinin, aynı zamanda öğretmen adaylarının ileriki dönemlerde aldıkları derslerde hazırlayacakları ödevlerin kalitesini de artıracağı düşünülmektedir.

Alan Eğitiminde Proje Çalışması dersinin ise Öğretmenlik Uygulaması dersi ile birlikte yürütülerek öğretmen adayları proje çalışmalarında yöntem olarak eylem araştırmalarını tercih etmeleri hususunda cesaretlendirilebilirler. Böylelikle öğretmen adaylarının AP dersinden edindikleri bilgi ve becerileri öğretmenlik mesleğini yürütürken kullanabileceklerinin farkına varmalarına yardımcı olunabilir. Çoğu öğretmen adayı araştırma sürecinde karşılaştıkları en büyük sıkıntının verilerin toplanması basamağında gerçekleştiğini belirtmektedirler. Öğretmen adaylarının projelerini uygulama okullarında yapmaları bu probleme de bir ölçüde çözüm olabilir.

KPSS Alan Sınavında Araştırma Yöntemlerine Giriş ve Alan Eğitiminde Araştırma Projeleri derslerinden de sorular sorulmasının öğretmen adaylarını bu derslere daha iyi hazırlanmaya teşvik edebileceği düşünülmektedir.

Biyoloji öğretmen adaylarının günlüklerinden elde edilen bulgular doğrultusunda AP dersinin öğretmen adaylarına kendi alanlarında bir araştırma projesi yürütebilme becerisi kazandırma konusunda etkili olduğu belirlenmiştir. Biyoloji öğretmen adaylarının AP dersinden bir dönem önce aldıkları ve AP dersine bir hazırlık niteliğinde olan Araştırma Yöntemlerine Giriş dersi ve AP dersi süresince derinlemesine araştırmalar yürütülebilir. Bu süreçte daha fazla veri toplama aracı öğretmen adaylarının günlüklerinin yanı sıra daha fazla veri toplama aracı kullanılarak bu dersin öğretmen adayları üzerinde hangi konularda ne ölçüde etkili olduğu araştırılabilir.

Not: Bu çalışma 06-08 Kasım 2014 tarihlerinde Antalya'da 22 Ülkenin katılımıyla düzenlenen "3rd World Conference on Educational and Instructional Studies- WCEIS-2014"de bildiri olarak sunulmak olarak seçilmiş olup, JRET Bilim Kurulu hakemleri tarafından bu sayıda yayınlanmasına karar verilmiştir.

KAYNAKÇA

Aslan, C. (2010). Türkçe eğitimi programlarında lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin akademik özyeterliklerine ilişkin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (19), 87-115.

Ayaydın, A. ve Kurtuldu, M. K. (2010). Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü öğrencilerinin bilimsel araştırma yöntemleri dersine ilişkin tutumları. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi, 10(2), 1-8.

Bayar, V., Bayar, A., Eğmir, E., Ödemiş, İ. S. ve Kayır, G. (2013). Lisansüstü eğitim alan öğrencilerin bilimsel araştırma yapmaya yönelik kaygı düzeyleri. VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumunda sunulmuş bildiri.

Biçer, N., Bozkırlı, K. Ç. ve Er, O. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutumların değerlendirilmesi, *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (50), 327-341.

Burdett, J. (2003). Making groups work: University students' perception. *International Education Journal*, 4 (3), 177 – 191.

Çakmakçı G. (2009). Preparing teachers as researchers: Evaluating the quality of research reports prepared by student teachers. Eurasian Journal of Educational Research, 35, 39-56.

Çepni, S., Küçük, M. ve Gökdere, M. (2002). Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Programlarındaki Araştırmalara Yönelik Derslerin İncelenmesi. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresine Sunulmuş bildiri.

Çetin, A. ve Dikici, R. (2014). Eğitim bilimlerinde araştırma yöntemleri dersinin etkililiği. Kastamonu Eğitim Dergisi, 22(3), 981-994.

Johnson, B. ve Christensen, L. (2014). Eğitim Araştırmaları. Nicel, Nitel ve Karma Yaklaşımlar, (Çev. Editörü: Selçuk Beşir Demir) Ankara: Eğiten Kitap.

Kaleli Yılmaz, G. (2014). Durum Çalışması. M. Metin (Ed.), Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri içinde. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Kurt, A. A., İzmirli, Ö. Ş., Fırat, M. ve İzmirli, S. (2011). Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersine ilişkin Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 30, 19-28.

Küçükoğlu, Taşgın ve Çelik (2013). Öğretmen adaylarının bilimsel araştırma sürecine ilişkin görüşleri üzerine bir inceleme. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3, 11-24.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). California: Sage Publication.

Tortumluoğlu, G. ve Özyazıcıoğlu, N. (2006). Akademisyenlerin araştırma yaparken ve yayınlatırken karşılaştıkları güçlükler ve bunun üzerinde doktora eğitiminin etkisi. *International Journal of Human Sciences*, *1*(1), 1-11.

Tosun, C. (2014). Pre-service teachers' opinions about the course on scientific research methods and the levels of knowledge and skills they gained in this course. Australian Journal of Teacher Education, 39(10), 96-112.

URL 1, http://katalog.ktu.edu.tr/ 24.09.2014 tarihinde adresinden alınmıştır.

Yavuz Konokman, G., Tanrıseven, I., ve Karasolak, K. (2013). Öğretmen adaylarının eğitim araştırmalarına ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi, Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 14(1), 141-158.

Yenilmez, K. ve Ata, A. (2012). Matematik Öğretmeni Adaylarının Bilimsel Araştırmalara Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. http://kongre.nigde.edu.tr/xufbmek/dosyalar/tam_metin/pdf/2419-30_05_2012-17_19_50.pdf adresinden 20.09.2014 tarihinde edinilmiştir.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Kasım 2014 Cilt: 3 Sayı: 4 Makale No: 06 ISSN: 2146-9199

TEKNİK VE MESLEK LİSELERİNDE MESLEK DERSLERİNİN ETKİLİLİĞİNE İLİŞKİN YÖNETİCİ, ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ

Doç. Dr. İlhan Günbayı
Akdeniz Üniversitesi
igunbayi@akdeniz.edu.tr

Asiye Tokel
Akdeniz Üniversitesi
asiyetokel@hotmail.com

Özet

Araştırmanın amacı, teknik ve meslek liselerinde meslek derslerinin etkinliğini araştırmak, yönetici, öğretmen, öğrencileri etkileyen faktörleri, meslek dersine ilişkin sorunların analizine yönelik yönetici, meslek dersi öğretmeni, öğrencilerin görüşlerini değerlendirmek, teknik ve meslek liselerindeki meslek dersi öğretiminin, etkili yapıya kavuşturulmasına yardımcı olabilmektir.

Araştırmada nitel araştırmada kullanılan amaçlı örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örneklem tekniği kullanılmıştır. Antalya merkez mesleki ve teknik Anadolu liselerinden birinde gönüllü olan 1 müdür, 1 müdür yardımcısı, 5 bölüm şefi, 5 teknik öğretmen, 10 öğrenci örneklem olarak seçilmiştir. Örneklem seçilirken mevcut her bölümden yönetici, öğretmen, öğrencilerin seçimine dikkat edilmiştir.

Bu çalışma olgu bilim desenli nitel bir araştırmadır. Araştırma verileri Nisan 2014-Mayıs 2014 boyunca toplanmıştır. Araştırmanın veri toplama tekniği bireysel görüşme ve doküman analizidir. Görüşmelerde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. 60-80 dakikalık görüşmeler kaydedilip, kategorilere ayrılmıştır.
Araştırma sonuçları, teknik ve meslek liselerinde, meslek derslerinin etkinliğini, yönetici, meslek dersi öğretmeni, öğrencileri etkileyen faktörleri, meslek dersine ilişkin sorunları, sorunlara yönelik çözüm önerilerini içermektedir.

Anahtar Sözcükler: teknik ve meslek lise, meslek dersi, etkililik.

MANAGERS, TEACHERS, STUDENTS OPINIONS ON EFFECTIVENESS OF VOCATIONAL COURSES IN TECHNICAL AND VOCATIONAL HIGH SCHOOLS

Abstract

The purpose of this study is to understand the effectiveness of vocational courses in technical and vocational high school, to evaluate the factors which effect vocational courses teachers, students and the opinions of managers, teachers and students and to help vocational courses in technical and vocational high school to reach a sustainable structure.

A non-probability sampling was used. 7 managers, 5 vocational courses teachers and 10 students who were volunteers to participate in the research in a technical and vocational school located in the city centre of Antalya were chosen as the sample. While choosing the sample, selecting one manager, teachers and students from each branch was one of the quotas.

A qualitative approach was selected. Semi-structured interviews were used. Data were collected from April, 2014 -May, 2014. Interviews lasting 60-80 minutes were recorded then classified.

The results of the study included the effectiveness of vocational courses in technical and vocational high school, the factors which effect vocational courses managers, teachers, students, problems on vocational courses, suggestions for solutions to these problems.

Key Words: Technical and vocational school, vocational courses, effectiveness.

GİRİŞ

Teknolojide yaşanan hızlı gelişmeler, pazarların küreselleşmesi, iletişimin artması, dünya çapında hızlı bilgi alışverişinin ve ulaşımının kolaylaşması, serbest ticaret engellerinin kaldırılmasına yönelik girişimler uluslararası rekabeti büyük oranda arttırmıştır. İşletmeler, ürettikleri çok çeşitli mal ve hizmeti zamanında ve kaliteli olarak teslim etme konusunda daha duyarlı olarak çalışmaktadırlar. Bu durumda, teknolojiyi anlayan, uygulayabilen, verimli ve kaliteli hizmet üretebilen işgücüne ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitimli ve kaliteli iş gücü ülkelerin başlıca zenginlik kaynaklarından birisi olma durumuna gelmiştir. Bununla birlikte, bu iş gücünün yetiştirilmesi de eğitim sistemleri için planlanması gereken konuların başında gelmektedir(Akpınar; Ercan, 2002).

Mesleki eğitim, bireye iş hayatında belirli bir meslek ile ilgili olarak bilgi, beceri, iş alışkanlıkları ve davranışları kazandıran ve bireyin yeteneklerini geliştirmeyi amaçlayan eğitim türüdür. Teknik eğitim ise ileri düzeyde fen ve matematik bilgisi ile uygulamalı teknik yetenekleri gerektiren, vasıflı işçi ile mühendis arasındaki teknisyen, tekniker kademelerindeki görevler için gerekli olan bilgi, beceri ve iş alışkanlıkları kazandırma süreci olarak tanımlanmaktadır(Çakır, 2002).

Mesleki ve teknik eğitimde niteliğin yükseltilmesi, iş gücü piyasasının ihtiyaçlarına cevap verecek hale getirilerek yaygınlaştırılması ve bunun eğitim, insan gücü, istihdam arasındaki ilişkilerin dikkate alınarak yürütülmesi gelişmiş ülkelerin eğitim sektörünün temel politikaları arasında yer almaktadır(Çakır, 2002).

Mesleki ve teknik eğitim yalnızca gelişmiş ülkelerde değil, gelişmekte olan ülkelerde de gelişim ve modernleşme rolünü üstlenmiştir. Gelişmekte olan ülkeler başta olmak üzere çoğu hükümetler, mesleki ve teknik lise eğitimini bir taraftan genç işsizlik sorununu çözmek diğer taraftan endüstriyel gelişim için kalifiye eleman sağlamak amacıyla gelişim stratejileri arasında önemli bir element olarak görmektedirler(Ziderman, 1997).

Türkiye'de ortaöğretim, genel ortaöğretim mesleki ve teknik ortaöğretim olmak üzere ikiye ayrılır. Genel ortaöğretimden farklı olarak mesleki ve teknik ortaöğretimin öncelikli amacı ülkenin ihtiyacı olan nitelikli ara insan gücünü yetiştirmektir. Mesleki eğitim, bireye iş yaşamındaki belirli bir meslek ile ilgili bilgi, beceri ve iş alışkanlıklarını kazandıran ve bireyin yeteneklerini çeşitli yönleriyle geliştiren eğitim sürecidir(Boyacı,1999). Toplumun eğitim sistemleri içerisindeki beklentileri arasında bireylere mesleki bilgi ve beceri kazandırarak onların yaşamlarını sürdürebilecekleri bir iş sahibi olmalarını sağlamakta vardır(Eroğlu, 1999). Mesleki teknik eğitimin, ekonominin ve teknolojinin ihtiyaçlarına ve teknolojinin gelişmesine ayak uyduracak nitelikli işgücü ihtiyacını karşılaması zorunlu hale gelmiştir(Gümüş, 1995).

Eğitim sistemi ve bu sistem içinde yer alan okullar iş gücü piyasasının gereksinimi olan nitelikli ve yüksek nitelikli iş gücü beklentisine mesleki ve teknik eğitim yoluyla yanıt verir. Bu anlamda mesleki ve teknik eğitim, bireyin istek ve yetenekleri doğrultusunda, iş gücü piyasasının gereksinim duyduğu yeterlilikleri kazanmış, uyum sağlayabilecek insan gücünü yetiştirir(Doğan, 1983; Taymaz, 1983).

Her kademedeki mesleki teknik eğitim kurumlarının geliştirilmesinde iş hayatının insan gücü ihtiyaçlarının analiz edilmesi ve bireylere işin gerektirdiği yeterlikleri geliştirecek eğitim tecrübeleri kazanmalarına imkân verilmesi gerekir. İnsan gücünün nicel analizi eğitim sisteminin dışındaki organlar tarafından yapılır. Bu analizlerin tutarlı olması uygulanacak eğitim programlarının türünün, seviyesinin ve programlara kabul edilecek öğrenci sayısının belirlenmesi açısından önemlidir. Eğitim programlarının kapsamının iş analizlerine dayalı olarak, iş hayatının katkısı ile geliştirilmesi, eğitim sürecinde ferde kazandırılacak yeterliklerin gerçek ihtiyaçlara uygunluğu yönünden gereklidir. Türkiye'de mesleki ve teknik ortaöğretim daha kaliteli ve profesyonel alanlarda iş dünyasına iş gücü yetiştiren okulları barındırır. Türkiye'de meslek eğitimindeki en temel sorun öğrencidir. Türkiye'de altı farklı türde okul vardır ve meslek liseleri bunların arasında girebilmesi en kolay ve itibarı en düşük olan okullardır. İlköğretimden mezun olmuş ve diğer okullarda kabul görmemiş herhangi bir öğrenci meslek liselerine gitmeye hak kazanır(Doğan, Oruncak, Günbayı, 2002). Meslek liselerinde okuyan öğrencilerin azımsanmayacak sayıda oldukları düşünülürse, bu okullarda okuyan öğrencilerin de bilgiyi edinme, problem çözme ve hayatı anlamlandırma becerileri olan bilimsel süreç becerilerine ne düzeyde hâkim oldukları araştırılmaya değer bir problem olarak ortaya çıkar(Dönmez, Azizoğlu, 2010).

Meslek lisesi mezunları genel lise mezunlarına göre bazı dezavantajlara sahiptir. Öncelikle, daha çok meslek eğitime ağırlık verildiği için akademik çalışmaya yönelik olan üniversite giriş sınavına hazırlanma konusunda daha az eğilimlidirler. İkinci olarak, belirli bir alana yöneldiklerinde öğrenci performanslarına daha fazla ağırlık veren üniversite sınavı, meslek alanı ile alakalı olmadığı için meslek lisesi mezunlarının dört yıllık bir programa yerleşme olasılıklarını azaltmaktadır. Üçüncü olarak, meslek lisesi mezunlarına yüksek öğretime direk geçiş imkânı sağlanırken (üniversite sınav puanları gözetilmeksizin), bölüm tercihleri lisede öğrenimini gördükleri bölüm ile sınırlıdır(Katsu ve Vorkink, 2005). Bu nedenle meslek liselerine kendi tercihleriyle veya belirli ölçütlere göre seçilerek giden öğrenci sayısı çok azdır. Bu tür okulların tercih edilmesindeki sebepler önem sırasına göre şöyledir; genel liselere gidebilmek için yetersiz ortalamaya sahip olmak, ailenin ekonomik yetersizliği, ailenin ve tanıdıkların yönlendirmesi, bir an önce ekonomik hayata başlama isteği.

Öğretmenlerin kişiliği uygun, genel kültürü, alan bilgisi ve mesleki formasyonu yeterli değilse, eğitim öğretim ortamının fiziksel nitelikleri uygun değilse, öğrenciler öğrenmeye hazırlıksız, isteksiz ve derslere karşı ilgisizlerse, uygulama alanları yetersizse diğer derslerde olduğu gibi meslek derslerinin teorik ve uygulamalı öğretiminde de sorunlar çıkabilir.

Bu çalışmada, teknik ve meslek liselerinde meslek derslerinin etkililiğine ve bu derslerin etkililiğine ilişkin sorunlar ve çözüm önerilerine yönelik yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşlerine genel bir bakış açısı sağlamak amacıyla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Okul yöneticisi, meslek dersi öğretmeni ve öğrencilerin etkili bir meslek dersinin temel özellikleri hakkındaki görüşleri nelerdir? Okul yöneticisi, meslek dersi öğretmeni ve öğrencilerin teknik ve meslek liselerinde verilen meslek dersleri eğitiminin etkinliği ve verimliliğine dair görüşleri nelerdir? Okul yöneticisi, meslek dersi öğretmeni ve öğrencilerin teknik ve meslek liselerinde verilen meslek dersleri eğitiminin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisine ilişkin görüşleri nelerdir? Okul yöneticisi, meslek dersi öğretmeni ve öğrencilerin teknik ve meslek liselerinde verilen meslek derslerinin atölye çalışmalarının etkinliğine ilişkin görüşleri nelerdir? Okul yöneticisi, meslek dersi öğretmeni ve öğrencilerin staj çalışmalarının etkinliği, verimliliği ve staj çalışmalarında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir? Okul yöneticisi, meslek dersi öğretmeni ve öğrencilerin teknik ve meslek liselerindeki meslek dersleri hakkında belirttikleri sorunlara ilişkin çözüm önerileri ya da sistemin iyileştirilmesi için görüşleri nelerdir? Meslek derslerinin etkililiğini herhangi bir şeye benzetmeniz gerekseydi neye benzetirdiniz? Niçin?

YÖNTEM

Bu çalışma bütüncül tek durum desenli nitel bir durum 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 Nisan 2014-Mayıs 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. Formda; yönetici, öğretmen ve öğrenciler için kısa bir ön bilgi verildikten sonra,

kişisel bilgiler yer almaktadır. Kişisel bilgilerden sonra yapılan ön görüşmeler sonucu ortaya çıkan şu sorular sorulmuştur;
Okul yöneticisi, meslek dersi öğretmeni ve öğrencilerin etkili bir meslek dersinin temel özellikleri hakkındaki görüşleri nelerdir? Okul yöneticisi, meslek dersi öğretmeni ve öğrencilerin teknik ve meslek liselerinde verilen meslek dersleri eğitiminin etkinliği ve verimliliğine dair görüşleri nelerdir? Okul yöneticisi, meslek dersi öğretmeni ve öğrencilerin teknik ve meslek liselerinde verilen meslek dersleri eğitiminin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisine ilişkin görüşleri nelerdir? Okul yöneticisi, meslek dersi öğretmeni ve öğrencilerin teknik ve meslek liselerinde verilen meslek derslerinin atölye çalışmalarının etkinliğine ilişkin görüşleri nelerdir? Okul yöneticisi, meslek dersi öğretmeni ve öğrencilerin teknik ve meslek liselerindeki meslek dersleri hakkında belirttikleri sorunlara ilişkin çözüm önerileri ya da sistemin iyileştirilmesi için görüşleri nelerdir? Meslek derslerinin etkililiğini herhangi bir şeye benzetmeniz gerekseydi neye benzetirdiniz? Niçin?

Sorular görüşmenin akışına göre çeşitlenmiş, kişinin yanıtlarını açması sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmada, analiz tekniklerinden içerik analizi uygulanmıştır. İçerik analizi içerisinde yer alan frekans analizi ve doküman analizi ile çözümlemeler yapılmıştır. 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 yönetici, öğretmen ve öğrencilerin verdiği cevaplar sınıflandırılmaya çalışılmıştır. Yönetici, öğretmen ve öğrencilerin 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. Ayrıca haftalık ders programlarının doküman analizi de yapılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmada nitel araştırmada kullanılan amaçlı örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örneklem tekniği kullanılmıştır. Antalya ili Kepez ilçesi teknik ve meslek liselerinin birinde çalışmakta olan 12 yönetici, 75 meslek dersi öğretmeni ve 800 öğrenci araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. 12 yönetici, 75 meslek dersi öğretmeni ve 800 öğrenciden gönüllü olan 7 yönetici, 5 meslek dersi öğretmeni ve 10 öğrenci örneklem olarak seçilmiştir. Örneklem seçilirken her mesleki branştan yönetici, öğretmen ve öğrencilerin olmasına dikkat edilmiştir.

Tablo 1: Araştırmaya Katılan Yönetici, Öğretmen ve Öğrencilere İlişkin Veriler

Katılımcılar		Görevi	Branşı	Cinsiyeti	Çalışma Yılı/Sınıfı	Çalıştığı Kurum/Öğrenim Gördüğü Kurum
1	A	Okul Müdürü	Elektrik-Elektronik Teknolojileri	Erkek	25	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
2	B	Müdür Yardımcısı	Makine Teknolojisi	Erkek	25	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
3	C	Bölüm Şefi	Mobilya ve İç Mekân Tasarımı	Erkek	16	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
4	D	Bölüm Şefi	Metal Teknolojisi	Erkek	15	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
5	E	Bölüm Şefi	Bilişim Teknolojileri	Erkek	15	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
6	F	Bölüm Şefi	Elektrik-Elektronik Teknolojisi	Erkek	21	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
7	G	Bölüm Şefi	Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme	Erkek	15	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
8	H	Öğretmen	Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme	Erkek	15	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
9	I	Öğretmen	Mobilya ve İç Mekân Tasarımı	Erkek	20	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
10	İ	Öğretmen	Bilişim Teknolojileri	Erkek	17	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
11	J	Öğretmen	Metal Teknolojisi	Erkek	28	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
12	K	Öğretmen	Elektrik-Elektronik Teknolojisi	Erkek	19	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi

13	**L**	Öğrenci	Metal Teknolojisi	Erkek	10	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
14	**M**	Öğrenci	Bilişim Teknolojileri	Erkek	12	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
15	**N**	Öğrenci	Elektrik-Elektronik Teknolojisi	Erkek	11	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
16	**O**	Öğrenci	Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme	Erkek	10	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
17	**Ö**	Öğrenci	Mobilya ve İç Mekân Tasarımı	Erkek	12	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
18	**P**	Öğrenci	Metal Teknolojisi	Erkek	12	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
19	**R**	Öğrenci	Bilişim Teknolojileri	Erkek	10	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
20	**S**	Öğrenci	Elektrik-Elektronik Teknolojisi	Erkek	12	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
21	**T**	Öğrenci	Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme	Erkek	11	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
22	**U**	Öğrenci	Mobilya ve İç Mekân Tasarımı	Erkek	11	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi

BULGULAR

1. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 2'de teknik ve meslek liselerinde okul yöneticisi, meslek dersi öğretmeni ve öğrencilerin etkili bir meslek dersinin temel özellikleri hakkındaki görüşlerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımı görülmektedir.

Tablo 2: Etkili Bir Meslek Dersinin Temel Özelliklerine Ait Bulgular

GÖRÜŞLER		**YÖNETİCİ**							**ÖĞRETMEN**						**ÖĞRENCİ**									f	%
		A	B	C	D	E	F	G	H	I	İ	J	K	L	M	N	O	Ö	P	R	S	T	U		
1	**Teoriden çok uygulamaya yönelik olma**	√	√	√	√	√	√		√	√	√	√	√	√	√	√	√		√	√	√	√	√	20	90.9
2	**Matematiksel ifadelerin fazlalığı**		√			√							√		√		√	√			√		√	8	36.3
3	**Öğrencilerin sayısal yetenekleri**	√	√			√			√	√			√								√		√	8	36.3
4	**Uygulamada öğrenci sayısı**			√	√		√			√	√		√	√					√		√	√		10	45.4
5	**Derslerin yeniliklere açık olması**			√			√	√		√			√		√			√	√	√			√	10	45.4
6	**Öğrencilerin bölümü tanımaları**	√				√			√				√					√			√		√	7	31.8
7	**Malzemelerin yeterliliği**			√				√								√		√		√	√	√	√	8	36.3
8	**Öğrencilerin istekli ve kabiliyetli oluşları**	√		√	√	√	√		√		√		√							√	√	√		11	50

9	**Dersin öğrenciyi mesleki hayata hazırlaması**	√	√		√	√	√		√							√		√			√	√	√	11	50
10	**Meslek derslerinin ders saatleri**			√			√	√						√	√					√				6	27.3
11	**Meslek derslerinin öğrenci merkezliliği**	√	√											√									√	4	18.2

Araştırmaya katılan okul yöneticisi, meslek dersi öğretmeni ve öğrencilerin etkili bir meslek dersinin temel özellikleri hakkındaki görüşlerine ilişkin frekans analizi sonuçlarına göre;
Teoriden çok uygulamaya yönelik olmalı %90.90 ile ilk sırayı almaktadır. Öğrenciler istekli ve kabiliyetli oluşları ile dersin öğrenciyi mesleki hayata hazırlaması %50 oranı ile ikinci sırada yer almaktadır. Uygulamada öğrenci sayısı ve derslerin yeniliklere açık olması %45.45 ile üçüncü sırada bulunmaktadır. Daha sonra %36.36 oranı ile matematiksel ifadelerin fazlalığı, öğrencilerin sayısal yetenekleri ve malzemeler yeterliliği gelmektedir. Öğrenciler bölümü tanımaları %31.81 oranındadır. Meslek derslerinin ders saatleri %27.27 oranında olduğu görülmektedir. %18.18 ile son sırada meslek derslerinin öğrenci merkezliliği yer almaktadır.

Araştırmaya katılan okul yöneticisi, meslek dersi öğretmeni ve öğrencilerin etkili bir meslek dersinin temel özelliklerine ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:
Uygulama sırasında daha az öğrenciyle ders yapılması öğrenciyle karşılıklı çalışılan, ilgilenilen süreyi arttıracak, başarı ve etkililiğe olumlu etki yapacaktır(C1,4)
Öğrencinin kabiliyetinin iyi olması ve kabiliyetle uygulamanın bir arada olması daha iyi sonuçların ortaya çıkmasına sebep olur(D1,8)
Dersler günlük teknolojik gelişmeleri içerisinde barındırmalı, dinamik olmalı ve devamlı kendini yenilemelidir(F1,5)
Öğrenciler bölümü tanımalı, daha bölüme gelmeden seçim aşamasında kendilerine neler sağlayacağını bilmelidirler. Bilinçli seçimle gelen ve okulu tanıyan öğrenciler her zaman daha aktif ve başarılı öğrenciler oluyor(H1,6).
Mesleki dersler sayısal ağırlıklı olduğu için teknik ve meslek liselerini tercih eden öğrencilerin sayısal yeteneğe sahip olması başarı, verimlilik ve etkililik için faydalı olacaktır(K1,3).
Meslek dersleri öğrenmeyi kolaylaştırmak ve zevkli hale getirebilmek için öğrenci merkezli olmalıdır(L1,11).
Konular zaman yetersizliğinden kısa sürede işlenmeye çalışılıyor. Bu yüzden meslek derslerinin saati arttırılmalıdır(M1,10).

2. İkinci Alt Probleme ilişkin Bulgular

Tablo 3'te okul yöneticisi, meslek dersi öğretmeni ve öğrencilerin teknik ve meslek liselerinde verilen meslek dersleri eğitiminin etkililiği ve verimliliğine ilişkin frekans ve % dağılımı görülmektedir.

Tablo3: Teknik ve Meslek Liselerinde Verilen Meslek Dersleri Eğitiminin Etkililiği ve Verimliliğine Ait Bulgular

		YÖNETİCİ							**ÖĞRETMEN**									**ÖĞRENCİ**						f	%
	GÖRÜŞLER	A	B	C	D	E	F	G	H	I	İ	J	K	L	M	N	O	Ö	P	R	S	T	U		
1	**Materyal eksikliği**			√			√		√		√	√	√		√	√	√	√	√		√	√	√	14	63.6
2	**Atölye yetersizliği**				√					√	√		√					√		√	√			7	31.8
3	**Sayısal yeteneğe sahip olma**	√		√					√	√			√											5	22.7
4	**Bilinçsiz tercih**	√						√	√			√	√	√	√	√								8	36.3
5	**Programların yenilenmemesi**		√			√	√			√		√	√						√	√			√	9	40.9
6	**Öğretmenlerin kendilerini yenileyememeleri**	√		√			√	√	√			√	√		√	√	√	√			√			12	54.5

7	**Öğretmen ve öğrencilerin yabancı dil bilmemeleri**	√	√								√	√	√	√										6	27.3
8	**Öğretmenlerin maddi yetersizlikleri**	√		√									√											3	13.6
9	**Derslerdeki konu çeşitliliğinin fazlalığı**				√	√	√	√						√	√				√	√	√		√	10	45.4
10	**Hizmet içi kursların yetersizliği**	√	√	√		√		√	√		√	√	√											9	40.9
11	**Öğrencilerin derse hazır bulunuşlukları**	√	√			√	√	√	√	√	√		√	√						√		√	√	13	59.1

Araştırmaya katılan okul yöneticisi, meslek dersi öğretmeni ve öğrencilerin teknik ve meslek liselerinde verilen meslek dersleri eğitiminin etkililiği ve verimliliğine ilişkin verilerin frekans analizi sonuçlarına göre:
Birinci sırada %63.63 oranı ile materyal eksikliği, ikinci sırada %59.09 oranı ile öğrencilerin derse hazır bulunuşlukları, üçüncü sırada ise %54.54 oranı ile öğretmenlerin kendilerini yenileyememeleri yer almaktadır. Daha sonra %45.45 oranı ile derslerdeki konu çeşitliliğinin fazlalığı bulunmaktadır. Programların yenilenmemesi ve hizmet içi kursların yetersizliği %40.90 oranındadır. Bilinçsiz tercih %36.36 oranında olduğu, atölye yetersizliğinin %31.81 oranında olduğu görülmektedir. Öğretmen ve öğrencilerin yabancı dil bilmemeleri %27.27 ve ayısal yeteneğe sahip olma %22.72 oranındadır. Son sırada ise %13.63 oranı ile öğretmenlerin maddi yetersizlikleri yer almaktadır. Araştırmaya katılan okul yöneticisi, meslek dersi öğretmeni ve öğrencilerin teknik ve meslek liselerinde verilen meslek dersleri eğitiminin etkililiği ve verimliliğine ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:
Öğretmenler kendilerini değişen çağa, teknolojiye göre yenileyemiyor. Alanı takip edebilmek için iyi düzeyde İngilizce bilmeleri gerekir. Ayrıca öğretmenlerin çeşitli programlara, yetiştirme kurslarına katılabilmeleri için maddi yeterliliklerinin de olması gerekir. Şu anda bu mümkün görünmüyor (A2, 6,7,8).
Öğretmenlerin katılabileceği hizmet içi kurslar yetersiz. Sınırlı sayıda öğretmen bu kurslara katılabiliyor. Hâlbuki branşlara göre katılma zorunluluğu olan hizmet içi kurslar olmalı. Öğretmenler kendilerini bu yolla yenileyebilmeli(B2, 10,6).
Okulumuzda yeterli materyallerin olmayışı, atölyelerin yetersiz oluşu, öğrencilerin bilinçsiz tercih yaparak gelmeleri, yeterli matematiksel zekaya sahip olmayışları, programların teknolojik gelişmelere uygun olmayışı derslerin etkililiğini ve verimliliğini düşürüyor(K2, 1,2,3,4,5).
Programlar güncel, teknolojik gelişmelere göre yenilenmiyor. Öğretmenler ayrıca programlara eklemeler yaparak gelişmeleri takip etmemize yardımcı oluyorlar(P2, 5).
Öğrencilerin derse hazır gelmeyişleri derslerin daha yavaş işlenilmesine ve sıkıcı olmasına neden oluyor(R2, 11).

3. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 4'te okul yöneticisi, meslek dersi öğretmeni ve öğrencilerin teknik ve meslek liselerinde verilen meslek dersleri eğitiminin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisine ilişkin frekans ve % dağılımı görülmektedir.

Tablo 4: Teknik Ve Meslek Liselerinde Verilen Meslek Dersleri Eğitiminin Öğrencilerin Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisine Ait Bulgular

		YÖNETİCİ							**ÖĞRETMEN**						**ÖĞRENCİ**									f	%
	GÖRÜŞLER	A	B	C	D	E	F	G	H	I	İ	J	K	L	M	N	O	Ö	P	R	S	T	U		
1	**Mesleki eğitimin ağırlıklı olması**				√				√	√			√		√				√	√				7	31.8
2	**Başarısı düşük öğrencilerin mesleki eğitimi tercihleri**	√	√	√				√				√	√				√					√		8	36.3

3	**Farklı öğrenci profilleri**		√				√		√				√								√		5	22.7
4	**Akran gruplarının etkisinde kalma**	√		√			√		√		√		√				√	√					8	36.3
5	**Öğrencilerin gelecek kaygılarının olmayışı**	√	√	√				√			√						√						6	27.3
6	**Motivasyon eksikliği**			√		√		√	√				√	√		√	√	√		√		√	√	12	54.5
7	**Meslek derslerinde modüler sistem uygulaması**	√	√		√	√						√								√				6	27.3
8	**Öğretmenlerin sınıf yönetimlerinin zayıflığı**	√					√									√			√	√		√		6	27.3
9	**Öğrencilerin alanı sevmesi**	√			√			√				√		√					√	√	√	√		9	40.9
10	**Öğretmenlerin konulara hakimiyeti ve mesleki yeterliliği**	√	√			√	√		√			√			√		√	√		√		√	√	12	54.5
11	**Öğrencilerin gelişmeye, araştırmaya olan merakları**		√		√						√	√			√	√						√		7	31.8
12	**Eğitim-öğretim ortamını yeterliliği**				√			√	√	√			√	√	√	√				√	√	√	√	12	54.5

Araştırmaya katılan okul yöneticisi, meslek dersi öğretmeni ve öğrencilerin teknik ve meslek liselerinde verilen meslek dersleri eğitiminin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisine ilişkin verilerin frekans analizi sonuçlarını değerlendirdiğimizde:

%54.54 oranı ile motivasyon eksikliği, öğretmenlerin konulara hâkimiyeti ve mesleki yeterliliği ile eğitim-öğretim ortamının yeterliliğinin ilk sırada olduğu görülmektedir. İkinci sırada %40.90 ile öğrencilerin alanı sevmesi gelmektedir. Üçüncü sırada ise %36.36 oranı ile başarısı düşük öğrencilerin mesleki eğitimi tercihleri ve akran gruplarının etkisinde kalma yer almaktadır. Mesleki eğitimin ağırlıklı olması ve öğrencilerin gelişmeye, araştırmaya olan merakları %31.81 oranındadır. Öğrencilerin gelecek kaygılarının olmayışı, meslek derslerinde modüler sistem uygulaması ve öğretmenlerin sınıf yönetimlerinin zayıflığı %27.27 oranındadır. Son sırada ise %22.72 oranı ile farklı öğrenci profilleri gelmektedir. Araştırmaya katılan okul yöneticisi, meslek dersi öğretmeni ve öğrencilerin teknik ve meslek liselerinde verilen meslek dersleri eğitiminin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisine ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

Derslerin çok erken başlaması ve akşama kadar sürmesi öğrencilerin motivasyonlarını ve ders başarılarını düşürüyor(C3,6).

Meslek derslerinde uygulanan modüler sistem içerik olarak yeterli görünüyor. Öğrenciyi mesleğe hazırlayıcı niteliğe sahip, doğru uygulandığı takdirde modüler sistemin kesinlikle başarıyı olumlu etkilediğini düşünüyorum(D3,7).

Öğretmen, çeşitli kurslarla alan hâkimiyetini güçlendirirse, öğrenciyi doğru yönlendirip rehberlik yapabiliyor(E3,10).

Farklı istekleri olan, aile yapıları çeşitli, gelir düzeyleri farklı, çeşitli bölgelerden gelen karışık öğrenci yapısı algı farklılıklarına sebep oluyor. Bu da derslerin işlenişini yavaşlatıyor(F3,3).

Okulumuza ne yazık ki bilinçsiz, başarısı düşük, başka bir okula gidemediği için seçim yapan öğrenciler geliyor. Başarısı düşük öğrenciler yerine, alanı seven, istekli öğrencilerin olması ders işlenişini kolaylaştırıp, akademik başarıyı arttıracaktır(G3,2,9).

Meslek derslerinin yoğunluğu öğrencinin becerisini, işe hâkimiyetini arttırıyor. Fakat kültür derslerine gerekli önemin verilmemesine sebep oluyor. Öğrenciler genel sınavlarda bu eksiklikten dolayı başarısız oluyorlar(H3,1).

4. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 5'te okul yöneticisi, meslek dersi öğretmeni ve öğrencilerin teknik ve meslek liselerinde verilen meslek derslerinin atölye çalışmalarının etkililiğine ilişkin frekans ve % dağılımı görülmektedir.

Tablo 5: Teknik ve Meslek Liselerinde Verilen Meslek Derslerinin Atölye Çalışmalarının Etkililiğine Ait Bulgular

		YÖNETİCİ							ÖĞRETMEN					ÖĞRENCİ										f	%
	GÖRÜŞLER	A	B	C	D	E	F	G	H	I	İ	J	K	L	M	N	O	Ö	P	R	S	T	U		
1	**Uygulama olanaklarının kısıtlılığı**	√	√	√	√		√	√	√		√	√	√	√	√	√		√	√	√	√	√	√	19	86.36
2	**Yoğun müfredat**		√	√									√								√			4	18.18
3	**Araç-gereç yetersizliği**	√	√	√	√	√	√	√	√		√	√	√	√	√	√	√		√	√	√	√	√	20	90.90
4	**Teori-uygulama uyumsuzluğu**	√		√	√		√	√		√		√		√				√		√	√			11	50
5	**Uygulamada öğrenci sayılarının fazlalığı**			√							√		√	√	√					√			√	7	31.81
6	**Öğretmen yeterliliği**						√				√													2	9.09

Araştırmaya katılan okul yöneticisi, meslek dersi öğretmeni ve öğrencilerin teknik ve meslek liselerinde verilen meslek derslerinin atölye çalışmalarının etkililiğine ilişkin verilerin frekans analiz sonuçlarını değerlendirdiğimizde:

Araç-gereç yetersizliği %90.90 ile birinci sırada, uygulama olanaklarının kısıtlılığı %86.36 ile ikinci sırada, teori-uygulama uyumsuzluğu %50 oranı ile üçüncü sırada yer almaktadır. Uygulamada öğrenci sayılarının fazlalığı %31.81 oranında ve yoğun müfredat ise %18.18 oranındadır. %9.09 ile öğretmen yeterliliğinin son sırada yer aldığı görülmektedir. Araştırmaya katılan okul yöneticisi, meslek dersi öğretmeni ve öğrencilerin teknik ve meslek liselerinde verilen meslek derslerinin atölye çalışmalarının etkililiğine ilişkin görüşlerden bazıları aşağıda verilmiştir:

Meslek derslerinde uygulama olanaklarını kısıtlı olması, ders içerisinde işlenmesi gereken konuların yoğunluğu, araç-gereç yetersizliği yeterli uygulamanın yapılamamasına ve atölye çalışmalarının istendik düzeyde etkili olmamasına sebep oluyor(K4,1,2,3).

Öğretmen ürünlerin teknik dokümanlarına(servis dokümanı ve teknik bilgiler) ulaşamamaktadır. Bu yüzden cihazları, öğretim materyallerini ayrıntılı olarak öğrenememekte ve öğretememektedir(F4,6).

Uygulama sırasında gruplardaki öğrenci sayısı ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısı az olmalı. Gruplar büyüdükçe malzeme ve atölye yetersiz geliyor. Öğretmenin yeterliliğine göre atölye çalışmaları başarıya ulaşıyor(İ4,1,3,5,6).

Teoride öğrendiğimiz pek çok malzemeyi atölyede bulamıyoruz. Teorik olarak gördüğümüz makine atölyede de olmalı. Ancak o zaman uygulama yaparak öğrenebiliriz(L4,1,4).

5. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 6'da okul yöneticisi, meslek dersi öğretmeni ve öğrencilerin staj çalışmalarının etkililiği, verimliliği ve staj çalışmalarında karşılaşılan sorunlara ilişkin frekans ve % dağılımı görülmektedir.

Tablo 6: Staj Çalışmalarının Etkililiği, Verimliliği ve Staj Çalışmalarında Karşılaşılan Sorunlara Ait Bulgular

		YÖNETİCİ							ÖĞRETMEN						ÖĞRENCİ									f	%
	GÖRÜŞLER	A	B	C	D	E	F	G	H	I	İ	J	K	L	M	N	O	Ö	P	R	S	T	U		
1	**Staj yerlerinin uygunsuzluğu**	√	√				√			√			√			√				√			√	8	36.36
2	**Öğrenci-usta ilişkilerinin yetersizliği**		√	√	√	√	√		√				√		√				√		√	√	√	12	54.54
3	**Müfredat-işyeri uyumsuzluğu**												√	√				√		√		√		5	22.72
4	**İşyerlerinde donanım, eleman yetersizliği**	√												√					√			√		4	18.18
5	**Staja devamsızlık**	√	√	√	√		√	√		√	√		√											9	40.90
6	**İşletmelerde stajyerlere verilen değer**		√				√	√	√	√	√			√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	16	72.72
7	**Öğrencilerin staja verdikleri önem**	√	√				√	√			√		√											6	27.27

Araştırmaya katılan okul yöneticisi, meslek dersi öğretmeni ve öğrencilerin staj çalışmalarının etkililiği, verimliliği ve staj çalışmalarında karşılaşılan sorunlara ilişkin frekans analizi sonuçlarına göre:
%72.72 değeriyle işletmelerde stajyerlere verilen değer ilk sırada, %54.54 ile öğrenci-usta ilişkilerinin yetersizliği ikinci sırada, %40.90 oranı ile staja devamsızlığın üçüncü sırada yer aldığı görülmektedir. Staj yerlerinin uygunsuzluğu % 36.36 oranındadır. Daha sonra %27.27 ile öğrencilerin staja verdikleri önem gelmektedir. Müfredat-iş yeri uyumsuzluğu %22.72 değerindedir. Son sıra da ise %18.18 oranı ile iş yerlerinde donanım, eleman yetersizliği gelmektedir. Araştırmaya katılan okul yöneticisi, meslek dersi öğretmeni ve öğrencilerin staj çalışmalarının etkililiği, verimliliği ve staj çalışmalarında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda görüldüğü gibidir:
Öğrencilerin staj yaptıkları iş yerlerinin müfredat ile tam uyuşmaması, öğrencilere ucuz işçi gözüyle bakılıp, amaç dışı kullanılmaları staj çalışmalarının olumsuz olmasına, amacından sapmasına neden oluyor(F5,3,6).
Öğrencinin iş yerine zamanında gitmemesi, devamsızlık yapması ve kendisinden istenen iş gününü doldurmadan stajı tamamlamak istemesi en büyük sorunlardan birisidir(G5,5).
Öğrenciler staj günlerini boş geçirecekleri gün olarak görmekte sorumsuz davranmaktalar(K5,7).
Okulda görmediğimiz pek çok konuyu, aleti staj yerlerinde görebiliyoruz. Bazen uyum sağlamak zor oluyor(L5,3)
Staj yerleri kalite olarak düşük, istenilen donanıma sahip değiller, ustalarla karşılıklı diyalog kurulamıyor, stajyerler kimsenin yapmadığı gereksiz işlerle uğraştırılıyorlar. Örneğin: stajyer ustasının evine ekmek almamalı arabasını yıkamamalı(U5,1,2,6).

6. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 7'de okul yöneticisi, meslek dersi öğretmeni ve öğrencilerin teknik ve meslek liselerindeki meslek dersleri hakkında belirttikleri sorunlara yönelik çözüm önerilerine ilişkin frekans ve % dağılımı görülmektedir.

Tablo 7: Teknik ve Meslek Liselerindeki Meslek Dersleri Hakkında Belirtilen Sorunlara Yönelik Çözüm Önerilerine Ait Bulgular

		YÖNETİCİ							ÖĞRETMEN					ÖĞRENCİ										f	%
	GÖRÜŞLER	A	B	C	D	E	F	G	H	I	İ	J	K	L	M	N	O	Ö	P	R	S	T	U		
1	Öğrencinin niteliğinin yükseltilmesi	√		√	√		√	√	√		√	√	√			√	√	√			√		√	14	63.63
2	Mesleki eğitimin niteliğinin yükseltilmesi	√		√	√		√	√	√	√	√		√	√	√	√	√	√			√	√	√	17	77.27
3	Öğretmenin niteliğinin yükseltilmesi	√		√	√		√	√	√		√	√	√				√		√	√			√	13	59.09
4	Yabancı dil sorunu			√					√	√			√		√						√			6	27.27
5	Proje katılımını destekleme	√				√			√				√	√					√				√	7	31.81
6	Uygulamaya ağırlık verme	√	√		√	√							√						√	√	√	√	√	10	45.45
7	Nitelikli ara eleman sağlama	√	√										√								√	√		5	22.72
8	Yüksek istihdam	√	√				√				√		√			√			√	√		√	√	10	45.45

Araştırmaya katılan okul yöneticisi, meslek dersi öğretmeni ve öğrencilerin teknik ve meslek liselerindeki meslek dersleri hakkında belirttikleri sorunlara yönelik çözüm önerilerine ilişkin frekans sonuçlarını değerlendirdiğimizde:

Mesleki eğitimin niteliğinin yükseltilmesi %77.27 oranı ile birinci, öğrencinin niteliğinin yükseltilmesi %63.63 oranı ile ikinci, öğretmenin niteliğinin yükseltilmesi %59.09 oranı ile üçüncü sırada yer almaktadır. Uygulamaya ağırlık verme ve yüksek istihdamın %45.45 oranında olduğu görülmektedir. Proje katılımını destekleme %31.81 değerindedir. Yabancı dil sorunu ise %27.27 oranındadır. Nitelikli ara eleman sağlama %22.72 oranı ile son sırada yer almaktadır. Araştırmaya katılan okul yöneticisi, meslek dersi öğretmeni ve öğrencilerin teknik ve meslek liselerindeki meslek dersleri hakkında belirttikleri sorunlara yönelik çözüm önerilerine ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

Meslek lisesine gelen öğrencilerin yeterlilik ve isteklilik düzeyleri yükseltilebilir. Atölyeler yeterli, çağdaş, Gelişmiş ve teknolojik imkânlarla donatılabilir. Öğretmenleri görev anında yetiştirip etkinliklerini arttırmak için hizmet içi kurslar arttırılıp, zorunlu hale getirilebilir(K6,1,2,3).

Mezun olduktan sonra öğrenci iş kaygısının olmayacağını bilirse, nitelikli olanlara öncelik verileceğinin farkında olursa okulda daha gayretli olur ve kendisini yetiştirmek için çaba harcar(B6, 7,8).

Sektör gezileri arttırılmalı, öğrenci daha bilinçli hale getirilmeli. Öğretmenlerde en az üç yılda bir zorunlu hizmet içi kursa tabi tutulmalı. Sektördeki bütün paydaşlar yabancı dili iyi bilmeli. Bunun için okullara öğretmen, öğrenci ve idareci bazında dil barajı getirilmeli(C6, 1,3,4).

Meslek liselerinin kuruluş amacı olan nitelikli ara eleman yetiştirme gerçekleştirilmeli ve mezunlara mutlaka istihdam sağlanmalıdır. Yıllara ve bölümlere göre ara eleman ihtiyacı belli olmalı ve buna göre öğrenci alınmalıdır(A6, 7,8).

7. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 8'de okul yöneticisi, meslek dersi öğretmeni ve öğrencilerin teknik ve meslek liselerindeki meslek derslerinin etkililiğine ilişkin metaforların frekans ve % dağılımı görülmektedir.

Tablo 8: Meslek Derslerinin Etkililiğine İlişkin Metaforlara Ait Bulgular

		YÖNETİCİ							ÖĞRETMEN					ÖĞRENCİ										f	%
	GÖRÜŞLER	A	B	C	D	E	F	G	H	I	İ	J	K	L	M	N	O	Ö	P	R	S	T	U		
1	**Nesne**	√			√	√	√	√	√	√		√	√			√			√					11	50
2	**Canlı**		√								√									√		√	√	5	22.72
3	**Doğa**														√						√			2	9.09
4	**Diğer**			√										√			√	√						4	18.18

Araştırmaya katılan okul yöneticisi, meslek dersi öğretmeni ve öğrencilerin teknik ve meslek liselerindeki meslek derslerinin etkililiğine ilişkin metaforların frekans analizi sonuçlarına göre:
%50 oranı ile nesne birinci sırada, %22.72 oranı ile canlı ikinci sırada, %18.18 oranı ile doğa üçüncü sırada, %9.09 oranı ile diğerleri dördüncü ve son sırada yer almaktadır. Araştırmaya katılan okul yöneticisi, meslek dersi öğretmeni ve öğrencilerin teknik ve meslek liselerindeki meslek derslerinin etkililiğine ilişkin metafor görüşleri aşağıdaki gibidir:
*Teknik ve meslek liselerindeki meslek derslerinin etkililiğini **hamala** benzetiyorum. Meslek liselerinin bütün yükü meslek derslerinin ve meslek öğretmenlerinin üzerindedir ama bir türlü hak ettikleri değeri bulamazlar(B7,2).*
*Teknik ve meslek liselerindeki meslek derslerinin etkililiğini **ışık demetine** benzetiyorum. Işık demeti ne kadar güçlü olursa o kadar uzağı aydınlatabilir. Meslek dersleri de etkililiğine göre daha geniş kitlelere fayda sağlayabilir(C7,4).*
*Teknik ve meslek liselerindeki meslek derslerinin etkililiğini **T-9 tankına** benzetiyorum. T-9 tankları 2. Dünya Savaşı'nda savaşın kaderini değiştirmişti. Etkili bir meslek dersi de ülkenin kaderini değiştirir ve ülkeye büyük bir sanayi hamlesi yaptırabilir(E7, 1).*
*Teknik ve meslek liselerindeki meslek derslerinin etkililiğini **suya** benzetiyorum. Su hayat kaynağımızdır. Olmazsa olmaz. Meslek liselerinin olmazsa olmazı da etkili bir meslek dersidir(M7,3).*

DOKÜMAN ANALİZİ

Araştırmanın yürütüldüğü Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nin 2014-2015 Eğitim-Öğretim Yılı 10., 11. ve 12. sınıflara ait haftalık ders programlarının analiz sonuçlarına göre:
Okulda mevcut olan Elektrik-Elektronik Teknolojisi, Makine Teknolojisi, Mobilya ve İç Mekân Tasarımı, Tesisat Teknolojileri ve İklimlendirme, Bilişim Teknolojileri bölümlerinin 10. Sınıflara ait haftalık ders programları incelenmiş, haftalık 14 saat meslek dersi olduğu görülmüş, 10. Sınıflarda haftalık toplam 42 saat ders olduğu ve meslek dersleri sayısının toplam ders saatine oranının %33.33 olduğu belirlenmiştir.

Makine Teknolojisi, Mobilya ve İç Mekân Tasarımı, Tesisat Teknolojileri ve İklimlendirme bölümlerinin 11. Sınıflara ait haftalık ders programlarında, 26 saat meslek dersi olduğu, toplam ders saatinin 41 saat olduğu ve meslek derslerinin toplam derslere oranının %63.41 olduğu görülmüştür. Elektrik-Elektronik Teknolojisi bölümünde ise 11. Sınıflara ait haftalık meslek dersi saati 22, toplam ders saati 41, meslek derslerinin toplam ders saatine oranı ise %53.65'tir. Bilişim Teknolojileri Bölümünde ise 11. Sınıflara ait haftalık meslek dersi sayısı 18, haftalık toplam ders saati sayısı 41, meslek derslerinin toplam derslere oranı %43.90'dır.

Elektrik-Elektronik Teknolojisi, Makine Teknolojisi, Mobilya ve İç Mekân Tasarımı, Tesisat Teknolojileri ve İklimlendirme, Bilişim Teknolojileri bölümlerinin 12. Sınıflara ait haftalık ders programları incelenmiş, beş bölümde de 24 saati staj çalışması olmak üzere 28 saat meslek dersi, 40 saat toplam ders ve meslek derslerinin toplam derslere oranının % 70 olduğu görülmüştür. Ayrıca 12. Sınıf staj çalışmaları dışındaki derslerin tamamı programda uygulama dersi olarak belirtilmiştir fakat uygulama ve teorinin bir arada yürütüldüğü ve bu derslerde öğrencilerin gruplara ayrıldıkları belirlenmiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada, teknik ve meslek liselerinde verilen etkili bir meslek dersinin temel özellikleri, meslek dersleri eğitiminin etkinliği ve verimliliği, meslek dersleri eğitiminin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisi, meslek derslerinin atölye çalışmalarının etkinliği, staj çalışmalarının etkinliği, verimliliği ve staj çalışmalarında

karşılaşılan sorunlar, meslek dersleri hakkında belirtilen sorunlar ve çözüm önerileri frekans analizi, betimsel analiz ve doküman analizi yöntemleriyle ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre; yönetici, meslek dersi öğretmeni ve öğrenciler, etkili bir meslek dersinin temel özelliklerini teoriden çok uygulamaya yönelik olma, matematiksel ifadelerin fazlalığı, öğrencilerin sayısal yetenekleri, uygulamada öğrenci sayısı, derslerin yeniliklere açık olması, öğrencilerin bölümü tanımaları, malzemelerin yeterliliği, öğrencilerin istekli ve kabiliyetli oluşları, dersin öğrenciyi mesleki hayata hazırlaması, meslek derslerinin ders saatleri, meslek derslerinin öğrenci merkezli olması şeklinde belirtmişlerdir.

Yönetici, meslek dersi öğretmeni ve öğrenciler teknik ve meslek liselerinde verilen meslek derslerinin etkililiği ve verimliliğinin materyal eksikliği, atölye yetersizliği, sayısal yeteneğe sahip olma, bilinçsiz tercih, programların yenilenmemesi, öğretmenlerin kendilerini yenileyememeleri, öğretmen ve öğrencilerin yabancı dil bilmemeleri, öğretmenlerin maddi yetersizlikleri, derslerdeki konu çeşitliliği, hizmet içi kursların yetersizliği ve öğrencilerin derse hazır bulunuşluklarından etkilendiğini belirtmişlerdir.

Teknik ve meslek liselerinde verilen meslek derslerinin etkililiği ve verimliliğini genel olarak değerlendirdiğimizde, Milli Eğitim Bakanlığı[MEB](2006)'nın "Endüstri Meslek Liselerinde Verilen Eğitim ve Mezunlarının İstihdam Durumlarının Değerlendirilmesi" isimli araştırmasının "Okullarını Başkalarına Tavsiye Etmeyen Öğrenciler" bölümünün okulun imkânlarının yetersizliği bulgusunun materyal eksikliği ve atölye yetersizliği bulguları ile, ayrıca "Öğrencilerin Okullarını ve Bölümlerini Tercih Etmelerindeki En Önemli Sebepler" bölümünün puanım bu bölüme yettiğinden ve boş kontenjan olduğundan bulguları ile bilinçsiz tercih bulgusunun uyumlu olduğu görülmektedir.

Yönetici, meslek dersi öğretmeni ve öğrenciler, teknik ve meslek liselerinde verilen meslek dersleri eğitiminin mesleki eğitimin ağırlıklı olması, başarısı düşük olan öğrencilerin mesleki eğitimi tercihleri, farklı öğrenci profilleri, akran gruplarının etkisinde kalma, öğrencilerin gelecek kaygılarının olmayışları, motivasyon eksikliği, meslek derslerinde modüler sistem uygulaması, öğretmenlerin sınıf yönetimlerinin zayıflığı, öğrencilerin alanı sevmesi, öğretmenlerin konulara hakimiyeti ve mesleki yeterliliği, öğrencilerin geliştirmeye, araştırmaya olan merakları ve eğitim-öğretim ortamının yeterliliği yönünde akademik başarıyı etkilediğini belirtmişlerdir.

Teknik ve meslek liselerinde verilen meslek dersleri eğitiminin akademik başarıya etkisini genel olarak değerlendirdiğimizde, MEB(2006)'nın "Endüstri Meslek Liselerinde verilen eğitim ve Mezunlarının İstihdam Durumlarının Değerlendirilmesi" isimli araştırmasının "Öğrencilerin Okullarını Ve Bölümlerini Tercih Etmelerindeki En Önemli Sebepler" bölümünün mesleğimi sevdiğimden bulgusu ile, öğrencilerin alanı sevmesi bulgusu uyumludur.

Teknik ve meslek liselerinde verilen meslek derslerinin atölye çalışmalarının etkililiğinin, uygulama olanaklarının kısıtlılığı, yoğun müfredat, araç-gereç yetersizliği, teori ve uygulama arasındaki uyumsuzluk, uygulamada öğrenci sayılarının fazlalığı ve öğretmen yeterliliğinden etkilendiği ortaya çıkmıştır.

Yönetici, meslek dersi öğretmeni ve öğrenciler, staj çalışmalarının etkililiği, verimliliği ve staj çalışmalarında karşılaşılan sorunları staj yerlerinin uygunsuzluğu, öğrenci-usta ilişkilerinin yetersizliği, müfredat-işyeri uyumsuzluğu, işyerlerinde teknik donanım ve eleman yetersizliği, staja devamsızlık, işletmelerde stajyerlere verilen değer, öğrencilerin staja verdikleri önem şeklinde ortaya koymuşlardır.

Yönetici, meslek dersi öğretmeni ve öğrencilerin, teknik ve meslek liselerinde meslek dersleri hakkında belirtilen sorunların öğrencinin niteliğinin yükseltilmesi, mesleki eğitimin niteliğinin yükseltilmesi, öğretmenin niteliğinin yükseltilmesi, yabancı dil sorununu çözme, proje katılımını destekleme, uygulamaya ağırlık verme, nitelikli ara eleman sağlama ve yüksek istihdam ile çözüm bulunabileceğini belirttikleri görülmektedir.

Teknik ve meslek liselerinde meslek dersleri hakkında belirtilen sorunlar ve çözüm önerileri genel olarak değerlendirildiğinde, Şencan(2008)'in "Türkiye'de Mesleki ve Teknik Eğitim: Sorunlar ve Çözüm Önerileri" çalışmasının Leonardo Vinci Programları bölümünün öğretmen ve öğrencilerin yabancı dil seviyeleri yükseltilmeli bulgusunun, yabancı dil sorununu çözme bulgusu ile tutarlılık gösterdiği görülmektedir. Ayrıca

aynı araştırmanın "Eğitim Kalitesinin Güçlendirilmesi" bölümünün öğretmen niteliklerinin yükseltilmesi bulgusu, öğretmenin niteliğinin yükseltilmesi bulgusu ile, uygulamalı ders saatlerinin arttırılması bulgusunun, uygulamaya ağırlık verme bulgusu ile uyumlu olduğu söylenebilir.

Bu çalışmanın bulgularının meslek derslerinin etkililiğinin ve verimliliğinin arttırılmasında yönetici, öğretmen, öğrenci ve üst uygulayıcılara katkı sağlayacağı, sorunların tespit ve çözümünde yaralı olacağı umulmaktadır.

Not: Bu çalışma 06-08 Kasım 2014 tarihlerinde Antalya'da 22 Ülkenin katılımıyla düzenlenen "3rd World Conference on Educational and Instructional Studies- WCEIS-2014"de bildiri olarak sunulmak olarak seçilmiş olup, JRET Bilim Kurulu hakemleri tarafından bu sayıda yayınlanmasına karar verilmiştir.

KAYNAKÇA

Akpınar, A. Ercan, H. (2002). *Mesleki ve Teknik Eğitim Sistemi Raporu, Ulusal Gözlemevi Ülke Raporu (Türkiye 2001),* Avrupa Eğitim Vakfı, Mayıs Ankara.

Bilgin, N. (2006). *Sosyal Bilimlerde İçerik Analizi*. Antalya: Siyasal Kitabevi.

Cohen, L., Mannion, L. and Morrıson, K. (2007). *Research Methods in Education.* UK: Routledge, Taylor & Francis Group.

Çakır, A. (2002). Avrupa Birliğinin Tarihçesi. ATAUM ders notu, Ankara.

Doğan, H. (1983). *Mesleki ve Teknik Eğitim İlkeleri ve Gelişmesi,* Mesleki ve Teknik Eğitim Sempozyumu, 28-29 Nisan 1983. (ss.7-11), Ankara.

Doğan, M. Oruncak, B. Günbayı, İ. (2002). *Teachers and Students' Approach to the Problems in Physics Education at High School Level,* Physics Education 37, 543-546.

Dönmez, F. Azizoğlu, N. (2010). *Meslek Liselerindeki Öğrencilerin Bilimsel Süreç Beceri Düzeylerinin İncelenmesi: Balıkesir Örneği.* Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik fen ve Matemetik Eğitimi Dergisi(EFMED) Cilt:4, Sayı: 2, Aralık, ss. 79-109.

Eroğlu, G. (1999). *Kız Meslek Lisesi Son Sınıf Öğrencilerinin Okul-sanayi İşbirliği Kapsamında İşletmelerde Beceri Eğitimi İle İlgili Karşılaştıkları Sorunlar Nedenleri ve Çözüm Önerileri*, Sosyal Bilimler Enstitüsü, El Sanatları Eğitimi Anabilim Dalı, Yayınlanmış Yüksek lisans Tezi, Ankara.

Gümüş, M. (1995). *İşgücüne Nitelik Kazandıracak Bir Politika Olarak Ortaöğretim Düzeyindeki Mesleki-Teknik Eğitim ve Uygulama Sonuçları,* Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çalışma Ekonımisi ve Endüstri İlişkileri Anabilim Dalı, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tez, İzmir.

Katsu, S. and Vorkink, A. at all.(2005). *Turkey Education Sector Study Sustainable Path Ways to an Effective, Equitable and Efficient Education System for Preschool through Secondary School Education.* 31 Aralık, 32450-TU, Document of the World Bank.

Milli Eğitim Bakanlığı[MEB] (2006). *Endüstri Meslek Liselerinde Verilen Eğitim ve Mezunlarının Isdihdam Durumlarının Değerlendirilmesi,* Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Ankara.

Siedman', E. (1991*). Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences.* New York: Teachers College Press.

Stewart, C.J ve Cash, W.B. (1985). *Interviewing Principles and Practices,* Dubuque IO: Wm. C. Brown Pub.

Şencan, H. (2008). *Türkiye'de Mesleki ve Teknik Eğitim Sorunlar ve Çözüm Önerileri*, Tavaslı Matbaacılık, Ankara.

Taymaz, H. (1983). *Mesleki ve Teknik Eğitim Sistemi ve Örgütlenmesi.* Mesleki ve Teknik Eğitim Sempozyumu, 28-29 Nisan 1983. (ss. 100-107), Ankara.

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.* Seçkin Yayınları, Ankara.

Ziderman, A. (1997). *National Programmes in Technical and vocational Education: Economic and Education Relationship,* Journal of Vocational Education and Training, 49(3).pp. 351-366.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Kasım 2014 Cilt: 3 Sayı: 4 Makale No: 07 ISSN: 2146-9199

İLKÖĞRETİM KADEMESİNDE FRANSIZCA EĞİTİMİNDE FABL İNCELEMESİ ÖRNEĞİ: LA FONTAINE- KARGA İLE TİLKİ

Okut. Dr. Senem Seda Şahenk Erkan
Marmara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu
senemseda78@gmail.com

Özet
İlköğretim kademesinde yabancı dil olarak Fransızca öğretiminde ilköğretim öğrencilerinin ilgi duyacakları metin türleri incelendiğinde onların okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi kolaylaşacaktır. Örneğin fabl metin türü bu gruba girer. Çünkü okul öncesi ve ilköğretim dönemi öğrenciler fabl'lere (La Fontaine ve Esope fabl'leri, vs. gibi…) okumaya ve dinlemeye ilgi duyarlar. Fabl bir masal türüdür. Bu yazım türünün temel hedefi hayvanları konuşturarak bireylere ders vermektir. Bu çalışmada ilköğretim kademesinde Fransızca yabancı dil dersi öğretiminde fabl incelemesi örneği olarak "*Jean de La Fontaine*"'in "*Karga ile Tilki*" nasıl incelenebileceğine dair bir eğitim programı planlanacaktır.

Anahtar Sözcükler: İlköğretim kademesi Fransızca eğitimi, fabl incelemesi, Jean de La Fontaine, Karga ile Tilki.

TEACHING FRENCH WITH FABLES IN PRIMARY LEVEL: LA FONTAINE- THE COW AND FOX

Abstract
In primary level, primary students learn French as a foreign language. In addition, they read different types of texts. For example, type text into this group of fables. Because the period of pre-school and elementary students to fables (fables of La Fontaine and Aesop, etc ...) are interested in reading and listening. Fable is a kind of a fairy tale. The main objective of this kind of writing course is to give individuals while speaking animals. In this study "Jean de La Fontaine" can study "Fox and Crow" while teaching French in primary school as an example of fables review.

Key Words: Teaching French in primary level, studying with fables, Jean de La Fontaine, Fox and Crow.

GİRİŞ

Günümüzde, tüm dünyada yaşandığı gibi, ülkemizde de küreselleşme ve bilgi çağının etkisiyle yabancı dil eğitiminin önemi gittikçe artmaktadır. 21. yüzyılda küreselleşme hareketleriyle yaşananlar aşağıdaki maddelerle özetlenebilir (Çınar, 20006):
-Bilgi üretimi ve iletiminin yaygınlaşma,
-Ulaşım araçlarının yaygınlaşmasıyla birlikte ticaretin gelişme,
-Finans kaynaklarının ve finansın güç kazanmaktadır.

Bu nedenlerden dolayı, okul öncesi çağında özel okullarda olmak üzere ilkokul kademesinde ise devlet ve özel okullarda zorunlu ders statüsünde yabancı dil öğretilmektedir.

Türkiye'de 2011-2012 eğitim yılında 12 yıllık zorunlu eğitim uygulamasına geçişle birlikte (4+4+4) ilkokul eğitimi 4 yıl sürmektedir (Çelik, Boz, Gümüş ve Taştan, 2012). Bu süreçte ilkokul kademesinde yabancı dil dersi zorunlu dersler statüsünde 2. sınıftan itibaren okutulmaktadır. 4 yıllık ilkokul programında haftalık ders programında yer alan yabancı dil dersinin saatleri aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 1: 4 Yıllık İlkokul Haftalık Ders Programında Yabancı Dil ve Toplam Ders Saati Dağılımı

İlkokul kademesi haftalık ders programı	**1.sınıf**	**2.sınıf**	**3.sınıf**	**4.sınıf**
Yabancı Dil Dersi	**-**	**2**	**2**	**2**
Toplam Zorunlu Ders Saati	**26**	**28**		**30**
Serbest Etkinlikler	**4**	**2**		**_**
Toplam ders Saati			**30**	

(2014-2015 MEB İlkokul ve Ortaokul Haftalık Ders Çizelgeleri, 2014).

Yukarıdaki tablo'da gösterildiği gibi, 12 yıllık zorunlu eğitim yasasıyla ilkokul kademesi 4 yıla düşürülerek ilkokul 2. sınıftan itibaren yabancı dil dersi haftalık ders programında haftada 2 saat (2.-4. sınıflar arasında), serbest etkinlikler ders saati 1. sınıfta 4 saat, 2 ve 3. sınıfta 2 saat ve 4. sınıfta ise serbest etkinliğe yer verilmemektedir. Tüm bu düzenlemeler dahilinde, 4 yıllık ilkokul programında toplam ders saati 30 saat olarak planlanmıştır.

Ülkemizde 8 yıllık zorunlu eğitim süreciyle (yabancı dil dersi (zorunlu ders): 4.-5. sınıf: 3 saat ve 6-8. sınıflar: 4 saat) yabancı dil eğitiminin önemi arttırılırken, 12 yıllık zorunlu eğitim uygulamasıyla (yabancı dil dersi (zorunlu ders) 2.-4. sınıf: 2 saat) yabancı dil eğitimine verilen önem güçlendirilmiştir. Ayrıca 8 ve ardından 12 yıllık zorunlu eğitim uygulamalarıyla Avrupa Konseyi ülkeleri tarafından 2001 yılında oluşturulan Avrupa Ortak Dil Kriterleri (6 dil kriteri: A1, A2, B1, B2, C1 ve C2) ve Avrupa Dil Portfolyosu ilkokul kademesinde uygulanmaya başlanmıştır (Tok ve Arıbaş, 2008, Ada ve Şahenk, 2010, CEFR, 2001). İlkokul çağında yabancı dil eğitiminde temel hedef, Avrupa Ortak Dil Kriterleri'nin öngördüğü A1 (Breakthrough/ Introductif ou Découverte: Giriş / Keşif) dil düzeyine ulaşmaktır.

Yukarıda verilen ders saati açıklamaları İngilizce öğretimi ile ilgiliyken özel Fransız vakıf ilkokullarında birinci yabancı dil statüsünde haftada yaklaşık 10 saat Fransızca okutulurken birçok özel ilkokulda 2. yabancı dil statüsünde seçmeli ders olarak haftada ortalama 2 saat Fransızca öğretilmektedir.

Yabancı dil eğitiminde 4 temel dil becerisinin (dinleme, okuma, konuşma ve yazma) gelişimine son derece önem verilmektedir. Bu çalışmada yabancı dil eğitiminde geliştirilmesi gereken 4 temel dil becerisinden dinleme ve okuma becerilerinin nasıl geliştirilebileceği vurgulanmıştır. Bu bağlamda, bu çalışmanın problem cümlesi şu şekilde ifade edilebilir: "ilkokul kademesinde yabancı dil eğitiminde dinleme ve okuma etkinliklerinde fabl'ler nasıl işlenebilir (örnek: La Fontaine: Karga ile Tilki)?"

Bu araştırmanın amacı, ilkokul kademesinde yabancı dil eğitiminde dinleme ve okuma etkinliklerinde fabl'lerin (örnek: La Fontaine: Karga ile Tilki) nasıl incelenebileceğini göstermektir.

YÖNTEM

Bu çalışmada litteratür tarama yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde, belirli bir alanda daha önceden yazılmış olan kitaplar, yüksek lisans ve doktora tezleri, ulusal ve uluslararası makale bildiri ve raporlar, vs gibi çeşitli yayın ve dokümanlar… derlenerek bir sentez oluşturulmaktadır (Karasar, 2013).

YABANCI DİL EĞİTİMİNDE 4 TEMEL DİL BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİ: DİNLEME VE OKUMA

Dinleme

Bu bölümde başlangıçta dinleme kavramı açıklanıp ardından yabancı dil eğitiminde dinleme etkinliğinde yapılabilecek uygulamalar açıklanacaktır.
Dinleme kavramı aşağıdaki gibi tanımlanabilir (Devito, 1995):
- İletişimde anlama, algılama, anımsama, değerlendirme ve yanıtlamanın aktif sürecidir.
Yabancı dilde seçici dinleme için uygun alıştırmalar aşağıda sıralanmaktadır (Rost, 1990):
-Dinleyicilerin geniş kapsamda aktarılan bilgilerden önemlilerini seçebilmesi,

-öğrencilerin metni dinlerken kendilerine düşen görevlerin farkında olmaları,
-Öğrenciler dinleme öncesi aktivitelerle dinleyecekleri metnin genel açıdan nelerden bahsettiğinin keşfettirilmesi,
-Dinleme çalışmasına başlamadan önce dinlediğini anlama alıştırmaları kapsamındaki soruların öğrenciler tarafından okunması ve anlaşılmayan soruların açıklanması için gerekli zamanın verilmesidir.

Okuma

Okuma terimi aşağıda açıklanmaktadır (Bond, Tinker ve Wasson, 1979):
-Yazar tarafından verilmek istenen anlama okuyucunun düşünme, yorumlama ve değerlendirme yoluyla ulaşması sürecidir.

Yabancı dil eğitiminde okuma çalışmaları kapsamında yabancı dilin telaffuz, dilbilgisi yapısı, okuduğunu-anlama çalışmaları yapılmaktadır. Ayrıca dil sınıflarında dil öğretimi dışında kültür öğretimi de gerçekleşmiş olmaktadır. Bunun dışında okuma çalışmalarıyla öğrencilerle farklı türdeki metinler incelenebilmektedir. Dil sınıflarında çoğu zaman okuma çalışmalarının hemen ardından okunan metine bağlantılı olan bir yazma çalışması yapılması önerilmektedir (Wallace, 1992). Eğer öğrenci ana dildeki okuma becerisini iyi geliştirebilmişse yabancı dil öğreniminde ana dili ile yabancı dil okuma becerisi arasında olumlu bir ilişki kurarak bilgi aktarımını gerçekleştirebilir (Brewster, Ellis ve Girard, 1992). Çocuklara dil öğretiminde okuma becerisinin verilmesinde başlangıç noktası olarak bir kitaptan kısa bir öykü okuma, bir sınıf öyküsü okuma (kitaptan okuma yerine sınıf için öğretmen ya da tüm öğrenciler tarafından oluşturulan öykünün okunması), çocuğun söylediğine bağlı olarak yazılan metnin okunması, bilinen çocuk tekerlemeleri veya şarkıların okunması gibi çalışmalar seçilebilir (Scott ve Ytreberg, 1990). Okuma kartları, elde yapılmış kitaplar, öğretilen yabancı dilde ana dili edinimi için hazırlanmış kitaplar, yabancı dil öğrencileri için hazırlanmış basitleştirilmiş öyküler, resimli sözlükler, kasetli kitaplar okuma becerisini gelişimi için kullanılabilecek araç gereçlerden bazılarıdır (Scott ve Ytreberg, 1990).

LA FONTAİNE VE FABL'LERİ (1621-1695)

Jean De La Fontaine 17. yüzyılda Fransa'nın dünyaca ünlü fabülistleri arasında yer almıştır. 1621 yılında Fransa'nın Aisne adlı kasabasında doğmuştur.

La Fontaine fabllerinde hayvan hikayeleriyle insanlara ahlak dersi vermeyi amaçlamaktadır. Eserlerinde nükteli bir üslupla insanları eğlendirerek öğüt vermektedir.

Yazarın toplam 12 kitapta yayınlanmış olan 238 fabli vardır (Ministere de l'éducation nationale jeunesse vie associative, 2011). Eserleri birçok yabancı dile çevrilmiştir.

İLKÖĞRETİM'DE FRANSIZCA DİL DERSİNDE KARGA VE TİLKİ FABL'NIN İNCELENMESİ

Bu çalışma üç bölümden oluşmaktadır:
Birinci bölümde Jean De La Fontaine'nin hayatı ve eserleri kısaca tanıtıldıktan sonra, le monde des petits (küçüklerin dünyası) internet sitesinden alınan video seyrettirildikten sonra öğrencilerden şu soruları cevaplamaları istenir:
-Bu videoyu sevdiniz mi? Neden?
-Hikayenin konusu nedir?
-Hikayenin kahramanları kimlerdir?
-Hikaye nerede geçmektedir?
İkinci bölümde ise fabl metni okunduktan sonra ise şu soruların cevaplanması istenir:
Le Corbeau et le Renard
Maître Corbeau, sur un arbre perché,
Tenait en son bec un fromage.
Maître Renard, par l'odeur alléché,
Lui tint à peu près ce langage:
"Hé ! bonjour, Monsieur du Corbeau.
Que vous êtes joli! que vous me semblez beau!

Sans mentir, si votre ramage
Se rapporte à votre plumage,
Vous êtes le Phénix des hôtes de ces bois."
A ces mots le Corbeau ne se sent pas de joie;
Et pour montrer sa belle voix,
Il ouvre un large bec, laisse tomber sa proie.
Le Renard s'en saisit, et dit: "Mon bon Monsieur,
Apprenez que tout flatteur
Vit aux dépens de celui qui l'écoute: Cette leçon vaut bien un fromage, sans doute. "
Le Corbeau, honteux et confus,
Jura, mais un peu tard, qu'on ne l'y prendrait plus.

Jean De La Fontaine
Livre premier – Fable 2

-Neden karga peyniri düşürür?
-Tilki karganın ağzındaki peyniri nasıl ele geçirir?
-Bu masaldan çıkartılabilecek ders nedir?
Ayrıca bu fablin canlandırılması beklenir.
Son bölümde ise öğrencilere aşağıda sıralanan sorulara sorularak görüşme yapılabilir:
-Bu çalışmayı sevdiniz mi? Neden?
-Bu çalışmanın olumlu yönleri nelerdir?
-Bu çalışmanın olumsuz yönleri nelerdir?
Ardından bu eser üzerinde kelime bilgisi ve dilbilgisi alıştırmaları yapılabilir.
Kelime bilgisi alıştırmalarına yönelik;
-"*Ramage (şarkı)*", "*phénix (anka kuşu)*" ve "*hôte (sahip, yönetici)*" kelimelerinin metin içindeki anlamları öğrencilere keşfettirilir
-Karga tilkinin avı haline nasıl gelmiştir? Hangi cümlelerden etkilenmiştir?
-Karga nasıl bir kişiliğe sahiptir?
a/ naif (saf) b/ déçu (aşağılayıcı) c/ confiant (güvenilir) d/ méfiant (şüpheli)
e/ prudent (tedbirli) f/ heureux (mutlu)
Bu bulmacada aşağıdaki kelimelerin bulunması istenebilir:
"*Homère-universel-conditions-papillon-naturel-variété-roses-fin*"

I	L	I	F	A	D	E	O	D	Y
S	U	N	I	V	E	R	S	E	L
S	É	E	N	A	T	U	R	E	L
H	O	M	È	R	E	I	R	D	É
C	O	N	D	I	T	I	O	N	S
A	L	N	A	E	T	U	S	R	É
H	Y	M	N	T	E	A	E	G	R
É	M	E	N	É	T	R	S	Y	T
H	M	P	A	P	I	L	L	O	N

Dilbilgisi etkinlikleri dahilinde;
-« Lui tint à peu près ce langage. (…) Le Renard s'en saisit »
Le pronom lui (onu zarfı hangi kelime yerine kullanılmıştır) : ……..
et le pronom en remplace (onu zarfı hangi kelime yerine kullanılmıştır) ……
-Eylem bildiren fiiller hangileridir ve kaç kez kullanılmışlardır?

SONUÇ

Günümüzde tüm dünyada olduğu gibi yabancı dil eğitiminin önemi gittikçe artmaktadır. Bu doğrultuda birçok özel ilkokulda İngilizce zorunlu yabancı dil ve Fransızca seçmeli dil dersi olarak okutulmaktadır.

Fransızca dersinde okuma çalışmalarında farklı metin türleriyle çalışılması birçok yarar sunacaktır. Aynı zamanda Fransız edebiyatında önemli yeri olan yazarların eserleri incelenmesi sonucunda öğrencilerin dilbilgisi, kelime bilgisi ve sentaks bilgileri arttırılır. Aynı zamanda Fransızca'nın kültürünü tanırlar.

ÖNERİLER

Bu çalışmanın önerileri aşağıda sıralanmaktadır:

1) Fransızca dil dersinde okuma çalışmalarında farklı metin türleri üzerinden çalışabilir.
2) Fransızca dil dersinde okuma çalışmalarında yazarların hayat ve eserleri kısaca tanıtılabilir.
3) Fransız dil sınıfında okuma çalışmalarında okunulan hikaye canlandırılabilir.
4) Fransızca dil dersinde öğrencileri aktif kılarak dinleme, konuşma ve yazma aktiviteleri yaptırtılabilir.
5) Bu uygulama birkaç özel ilkokulda yapılarak bulgular ve sonuçlar toplanıp geri dönütler oluşturulabilir.

Not: Bu çalışma 06-08 Kasım 2014 tarihlerinde Antalya'da 22 Ülkenin katılımıyla düzenlenen "3rd World Conference on Educational and Instructional Studies- WCEIS-2014"de bildiri olarak sunulmak olarak seçilmiş olup, JRET Bilim Kurulu hakemleri tarafından değerlendirilerek bu sayıda yayınlanmasına karar verilmiştir.

KAYNAKÇA

2014-2015 MEB İlkokul ve Ortaokul Haftalık Ders Çizelgeleri (2014). http://www.mebpersonel.com/yer-degisttirme/2014-2015-meb-ilokul-ve-rtaokul-haftalik-ders-cïzelgeleri-h144517.html (Erişim Tarihi: 25/09/2014).

Ada, S. ve Şahenk, S. S. (2010). Avrupa Dil Portfolyosu ve Türkiye'de Yabancı Dil Eğitimi. Avrupa Araştırmaları Dergisi, cilt: 18, sayı: 1-2, 63-88.

Brewster, J., Ellis, G. ve Girard, D. (1992). The Primary English Teacher's Guide. London: Penguin Press.

CEFR (2001). Common European Framework Of Reference For Languages: Learning, Teaching, Assessment. Europe: Council of Europe, Cambridge University Press.

Çınar, İ. (2006). Mankurtlaştırma Süreci. Ankara: Anı Yayıncılık.

Çelik, Z., Boz, N., Gümüş, S. ve Taştan, F. (2012). 4+4+4 Eğitim Reformunu İzleme Raporu. Ankara: Eğitim-Bir-Sen http://www.egitimbirsen.org.tr/ebs_files/files/yayinlarimiz/267-egitimbirsen.org.tr-267.pdf internet sitesinden indirildi (Erişim Tarihi: 25/09/2014).

Devito, J. A. (1995). The Interpersonnal Communication Book. New York: Happers Collins College Publishers.
Karasar, N. (2013). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Ministere de l'éducation nationale jeunesse vie associative (2011). Guide Pedagogique un livre pour l'été l'affable la fontaine biographie. http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Un_livre_pour_l_ete/95/2/L_affable_La_Fontaine_Biographie_185952.pdf (Erişim Tarihi: 26/09/2014)

Rost , M. (1990). Listening in Language Learning. England: Longman, London.

Scott, W. A. ve Ytreberg, L. H. (1997). Teaching English to Children. London: Longman.

Tok, H. ve Arıbaş, S. (2008). Avrupa Birliğine Uyum Sürecinde Yabancı Dil Öğretimi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: 9, Sayı: 15, Bahar 2008, 205–227.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Kasım 2014 Cilt: 3 Sayı: 4 Makale No: 08 ISSN: 2146-9199

ÖĞRETMEN ADAYLARININ YAŞAM BOYU ÖĞRENMEYE YÖNELİK ALGILARI

Yrd. Doç. Dr. Çiğdem Kılıç
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Bolu
cgdmklc@gmail.com

Özet
Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye yönelik algılarını incelemektir. Abant İzzet Baysal Üniversitesi ve Kırıkkale Üniversitesinde beş farklı öğretmenlik branşında eğitim gören son sınıf öğrencileri araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme algılarının belirlenmesinde toplam ortalamalar ve standart sapmalar ile ölçekten alınabilecek minimum-maksimum ve ortanca puanlar ölçüt olarak alınmıştır. Verilerin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmasında t testi; bölüm, ekonomik durum ve yaş değişkenlerine göre karşılaştırılmasında ise ANOVA testi ve Sheffe testi kullanılmıştır. Buna göre, öğretmen adayları yaşam boyu öğrenmenin gereğine ve önemine inanmaktadırlar. Ancak, mesleki, kişisel gelişim veya boş zaman değerlendirme gibi konularda öğrenme ihtiyacı hissetmemekte; öğrenmeye yönelik azim ve istek duymamaktadırlar.

Anahtar Sözcükler: Yaşam boyu öğrenme, yetişkin eğitimi, öğretmen eğitimi.

PRE-SERVICE TEACHERS' PERCEPTIONS TOWARDS LIFE LONG LEARNING

Abstract
The purpose of this study is to determine the perception level of the pre-service teachers concerning lifelong learning. The study group made up of Abant Izzet Baysal University and Kirikkale University 4th grade students which are in five different teaching department. To determine pre-service teachers' perceptions towards lifelong learning, the overall averages, standard deviations, minimum-maximum and median of the scale scores is taken as a criterion. Comparison of the data according to gender t-test is used; comparison of the data according to department, economic status and age ANOVA and Sheffe tests were used. As a result of the research, it was concluded that pre-service teachers believe the importance and need of life long learning. On the other hand, pre-service teachers do not feel learning need about in areas such as professional and personel development and leisure; also they dont have desire to learn.

Key Words: Life long learning, adult education, teacher training.

GİRİŞ

Eğitimin tarihsel geçmişi incelendiğinde, eğitimden faydalanması beklenen hedef kitlenin çocuklar, gençler ve genç yetişkinler olduğu görülmektedir. Son dönemde bu bakış açısı değişmiş, yerini genç yaşlı herkes için eğitim faaliyetleri planlamaya bırakmıştır. Eğitim artık yaygın kanıyla bireylere meslek edindirmek yoluyla istihdam oluşturmak amacıyla sunulan bir hizmet olarak algılanmamakta; sosyal uyumu, aktif vatandaşlığı ve kişisel gelişimi sağlayan faaliyetler bütünü olarak görülmektedir(Zamaron,2013:120).

Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü OECD'nin tanımına göre *yetişkin eğitimi*, zorunlu öğrenim çağının dışına çıkmış ve asıl uğraşısı artık okula gitmek olmayan kimselerin, hayatlarının herhangi bir bölümünde duyacakları öğrenme ihtiyacını veya ilgiyi tatmin etmek üzere özellikle düzenlenen faaliyetleri ya da programları kapsamaktadır(Lowe, 1985: 23). Yetişkin eğitiminden farklı olarak yaşamın beşikten mezara kadar tümünü kapsayan *yaşam boyu öğrenme* kavramı; yetişkin eğitimi, sürekli eğitim gibi kavramlarla birlikte kullanılmasının yanında formal eğitimin sınırları dışına çıkmakta ve informal eğitimi de içeren geniş bir yelpazeyi kapsamaktadır(Coşkun ve Demirel, 2012). MEB tarafından hazırlanan Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji

Belgesindeki tanımıyla yaşam boyu öğrenme, "kişisel, toplumsal, sosyal ve istihdam ile ilişkili bir yaklaşımla bireyin, bilgi, beceri, ilgi ve yeterliliklerini geliştirmek amacıyla yaşamı boyunca katıldığı her türlü öğrenme etkinlikleri"dir(MEB, 2009). Yaşam boyu öğrenmenin bireye sağladığı faydanın yanında dünya ulusları için de dikkate değer anlamlar ifade etmektedir. Yaşam boyu öğrenme gelişmiş ülkeler için "aktif yurttaşlığı" hedeflemekte, bunun için yeni bilgi, beceri ve değerleri ifade ederken, dünyanın geri kalanı için halkın temel yaşam sorunlarını(geçim sorunu), temel eğitim sorunları(yüksek okumaz yazmazlık, düşük okullaşma oranı) ortadan kaldırmayı ifade etmektedir(Sayılan, 2005:106).

Son yıllarda bilimin ve teknolojinin hızla gelişmesiyle sosyal, kültürel, eğitsel ve ekonomik anlamda bireylerin yaşamlarında çok büyük değişikliklere yol açan yenilikler ortaya çıkmaktadır. Bu değişiklikler öyle bir hızla insan yaşamını şekillendirmektedir ki, insanların çocukluklarında öğrendikleri bilgiler yaşamlarının geri kalanında geçerli ve yararlı olmamaktadır(Akbaş ve Özdemir, 2002:156). Günümüzde önemli değişimlerin meydana gelme süresi bir insanın ömründen daha kısadır. Bundan dolayı sunulacak eğitim programları insanları değişen koşullara hazırlayabilecek "yaşam boyu sürecek" şekilde tasarlanmalıdır.

Günümüzde iş hayatının dinamikleri geçmiştekinden çok farklıdır. Hızla gelişen teknoloji, daha iş değiştirme oranlarındaki artış, endüstrideki yüksek beklentiler yetişkinleri kariyerleri boyunca öğrenmeye devam etmelerini gerektirmiştir(Markowitz ve Russell, 2006). Teknolojide ve toplumda yaşanan baş döndürücü gelişmelerden benzer şekilde eğitim dünyası da nasibini almaktadır. Bilgi teknolojilerindeki gelişmeler, öğrenme-öğretme sürecinde uygulanmakta olan yeni yaklaşımlar ve yöntemler yaşam boyu öğrenme becerilerini öğretmenler için en önemli yeterlik alanı olarak görülmesine neden olmuştur. Knapper ve Cropley(2000)'e göre yaşam boyu öğrenen birey kendi öğrenmesini planlayan ve ölçen, öğrenmede etkili olan, gerektiğinde farklı disiplinlerden bilgileri bir araya getirebilen ve farklı durumlarda farklı öğrenme stratejilerini uygulayabilen bireydir(Akt; Coşkun ve Demirel, 2012:109). Bunun dışında yaşam boyu öğrenen birey, aynı zamanda öğrenmeye meraklı olan; yaşam boyu öğrenmenin önemine ve gereğine inanan; öğrenebileceği konusunda kendisine inancı olan; öğrenmekten zevk alan ve öğrenme sürecinde yaşanabilecek güçlüklerin üstesinden gelebilecek bir bireydir. Okullarda yaşam boyu öğrenme becerilerinin kazandırılması için öncelikle öğretmenlerin bu becerilere sahip olması ve öğrencilerine bu becerileri kazandırmaya yönelik uygulamalar yapabilmesi gerekmektedir(Selvi, 2011:68). Öğretmen ve öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliliklerine sahip olması, onlara yüklenen "toplumsal değişimi sağlamada aracı olma" rolünü etkili biçimde gerçekleştirmelerini sağlayacaktır(UNESCO, 1996).

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenen bireyler olması olması için yaşam boyu öğrenme becerileri ile donatılmış olarak yetiştirilmeleri gerekmektedir. Fenwick(2001) 1990'lı yıllardan itibaren öğretmen eğitiminde etkili olan iki eğilimden bahsetmektedir. Bunlardan ilki, öğretmen adaylarının mesleki gelişim sürecinin yaşam boyu öğrenme kavramıyla genişletilmesi, diğeri de bireysel öğrenme yeteneklerinin toplum içindeki uygulamalarla kapsamlı hale getirilmesidir.

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip olabilmesinde en önemli görev öğretmen yetiştiren üniversitelere düşmektedir. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinin 44.yılında 1-3 Mart 2009 tarihinde Ankara'da yapılan "Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Eğitim Fakültelerinde Lisans ve Lisansüstü Eğitimin İrdelenmesi Çalıştay"nda(2009) öğretmen adaylarının yeterlilikleri "bilgi, beceri ve kişisel ve mesleki yeterlilikler" olmak üzere üç ana başlık altında sıralanmıştır(Ada ve Baysal, 2013:198). Bu başlıklar altında sıralanan yeterliliklerden birisi de "yaşam boyu öğrenmeye ilişkin olumlu tutum geliştirebilme"dir. Yaşam boyu öğrenme bağlamında öğretmen eğitiminde kazandırılması gereken belki de en önemli beceri yaşam boyu öğrenmeye ilişkin olumlu tutum sahibi olabilmektir. Öğrenmeye karşı olumlu tutum sahibi olan bireylerin yaşamlarının her döneminde öğrenmeye karşı heves, saygı ve istek duymaları muhtemeldir.

Knapper ve Cropley(2000)'e göre ise öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip bireyler olarak yetişmeleri için (1) öğrenci merkezli öğrenmeyi gerçekleştirmek; (2) öğrencileri hem formal eğitim süresince, hem de mezuniyetlerinden sonra kendi kendilerine öğrenmelerini sağlayacak davranış ve becerilere odaklayan öğretim ortamı sağlamak; (3)öğrenmenin, üniversitenin akademik olan ya da olmayan bir çok ortamda ve hatta toplumda, işyerinde ve ailede gerçekleştiğini kabul etmek gerekmektedir(akt; Coşkun ve Demirel, 2012: 109).

Türkiye'de öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme becerilerine odaklanan araştırma sayısı sınırlıdır. Şahin, Akbaşlı ve Yanpar Yelken(2010) tarafından geliştirilen "Yaşam Boyu Öğrenme İçin Anahtar Yeterlilikler Ölçeği" kullanılarak yapılan araştırma neticesinde, öğretmen adaylarının anadilde iletişim yeterliliklerinin yüksek, yabancı dilde iletişim yeteneklerinin düşük olduğu belirlenmiştir. Gencel'in(2013) aynı ölçeği kullanarak eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerine yaptığı araştırma sonuçlarına göre; öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliliklerine yönelik algılarının cinsiyet, öğrenim görülen ana bilim dalı açısından anlamlı olarak farklı olduğu; öğretmen adaylarının kendilerini en yeterli hissettiği alanın anadilde iletişim, en yetersiz hissettiği alanın yabancı dilde iletişim ile sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yeterlilikler olduğu belirlenmiştir. Coşkun ve Demirel(2012) ise üniversite öğrencileri için "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri" ölçeği geliştirmiş, bu ölçek kullanılarak yapılan araştırmanın sonucunda, üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük olduğu; öğrencilerin öğrenme eğilimlerinin öğrenim gördükleri üniversite, sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Kara ve Kürüm(2007) tarafından sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme kavramına yükledikleri anlamı irdelemek amacıyla yapılan bir diğer çalışmada ise, sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenmeyi bilginin hızla artması ve kişilerin yaşanan gelişmelere uyum sağlaması açısından önemli ve gerekli gördükleri, ancak kavramın anlamı ve kapsamı ile ilgili kimi yanılgılarının olduğu saptanmıştır. Bir başka araştırma, Selvi(2011) tarafından İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterliliklerini belirlemek amacıyla 2007 yılında yapılmıştır. Bu araştırma sonucunda İngilizce öğretmenlerinin yeterlilikleri "program yeterlilikleri, yaşam boyu öğrenme yeterlilikleri, sosyo-kültürel yeterlilikler ve duyuşsal yeterlilikler" olmak üzere dört grupta toplanmış, İngilizce öğretmenleri için yaşam boyu öğrenme yeterliliklerinin en önemli yeterlilik alanı olduğu ortaya çıkmıştır. Son olarak, Köksal ve Çöğmen(2013)'in Pamukkale Üniversitesi Eğitim fakültesi öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adayları yaşam boyu öğrenme kavramının önemini takdir etseler de üniversitedeki öğrenmeyi destekleyici olanakları yetersiz bulmuşlardır.

Öğretmen adaylarının öğrenmeye ilişkin bakış açılarının ortaya çıkarılmasında yaşam boyu öğrenmeye dair algılarının belirlenmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin ilgi, tutum, beklenti ve yönelimlerinin bilinmesi ilgili programların geliştirilmesinde de yararlı olacaktır.

Alt amaçlar

1.Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye bakış açıları ne düzeydedir?
2.Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye yönelik algıları cinsiyete göre değişmekte midir?
3.Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye yönelik algıları yaşlarına göre değişmekte midir?
3.Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye yönelik algıları öğrenim gördükleri bölüme göre değişmekte midir?
4.Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye yönelik algıları ekonomik durumlarına göre değişmekte midir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmada mevcut durumu ortaya koymayı sağlayan tarama yöntemi*(betimsel yöntem)* kullanılmıştır. Tarama yöntemi, geçmişte ya da halen var olan bir durumu veya olayı var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır(Karasar, 2005: 77)

Örneklem

Araştırmanın çalışma grubu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği bölümü 4. Sınıf öğrencileri 53 kişi(%24,9) ile, Kırıkkale Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği bölümü 4. Sınıf öğrencileri 33 kişi(%15,5); Türkçe Öğretmenliği bölümü 4. Sınıf öğrencileri 57kişi(%26,8); Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümü 4. Sınıf öğrencileri 39kişi(%18,3) ve Beden Eğitimi Öğretmenliği bölümü 4. Sınıf öğrencileri 31 kişiden(%14,6) oluşmuştur. Çalışma grubu belirlenirken mümkün olduğunca farklı bölümlerdeki öğretmen adaylarına ulaşılmaya çalışılmıştır. Anketlerin uygulanması sırasında cevaplamaya gönüllü olan öğrencilere anket dağıtılmıştır. Öğretmenlik mesleğine atılmalarına çok az bir süre kalmış olan öğrencilerin mesleki ve kişisel anlamda görüşlerinin daha fazla netleşmiş olabileceği düşüncesi ile araştırma son sınıf öğrencilerine uygulanmıştır.

Araştırmanın evreni Kırıkkale Üniversitesi ve Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesinde beş farklı bölümün son sınıflarında okuyan toplam 318 öğrenciden oluşmaktadır. 213 kişiden oluşan araştırmanın örnekleminde çoğunluğu 155 kişi ile(%72,8) kız öğrenciler oluşturmaktadır. Erkek öğrencilerin oranı ise %27,2 (58 kişi)dir. Görüldüğü üzere farklı branşlarda da olsa öğretmenlik mesleği Türkiye'de hala kadınlar tarafından daha çok tercih edilen bir meslek olma özelliğini korumaktadır.

Araştırmaya katılan 4.sınıf öğrencilerin yaş dağılımlarına bakıldığında; çoğunluğu 22 yaşındaki(%37,1) öğrencilerin oluşturduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla 23 yaşındaki öğrenciler(%24,9); 21 yaşındaki öğrenciler(%18,8); 24 yaşındaki öğrenciler(%10,8); 25 ve üzeri yaştaki öğrenciler(%7) ve son olarak 20 yaşındaki öğrenciler(%0,9) takip etmektedir.

Öğrencilerin ekonomik durumları incelendiğinde; öğrencilerin çoğunluğunun ekonomik durumlarını "iyi" (%45,1) ve "orta" (%43,2) olarak nitelendirdiği görülmektedir. Ekonomik durumum "çok iyi" diyen öğrencilerin oranı %2,3 iken, ekonomik durumum "kötü"(%6,6) ve "çok kötü"(%2,8) diyen öğrenciler azınlıkta kalmaktadır. Bu verilere göre, Kırıkkale ve Bolu illerinde eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının çoğunluğunun ekonomik açıdan sıkıntı yaşamadığı görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmacı tarafından geliştirilen(2013) "Yaşam Boyu Öğrenme Algıları Ölçeği" tasarlanırken ilk önce ilgili literatür taranmış ve 36 madde belirlenmiştir. Ölçme aracının güvenirliğini belirlemek amacıyla 36 maddeden oluşan deneme ölçeği 30 kişilik bir ön gruba uygulanmış, elde edilen sonuçlara göre güvenirliği düşürdüğü düşünülen 6 madde ölçekten çıkarılmıştır. 30 maddelik nihai ölçeğin Cronbach alpha katsayısı .81 bulunmuştur. Likert dereceleme türünde geliştirilen ankette; maddelere verilen yanıtlar "kesinlikle katılmıyorum", "katılmıyorum", "karasızım", "katılıyorum", "kesinlikle katılıyorum" şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçek, yaşam boyu öğrenmeye ilişkin olumlu tutum(8 madde), yaşam boyu öğrenmeye ilişkin olumsuz tutum(10 madde), öğrenme ihtiyacı(6 madde) ve öğrenme azmi(6 madde) boyutlarından oluşan toplam 30 madde içermektedir.

Verilerin Analizi

Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenmeye yönelik bakış açılarının belirlenmesinde toplam ortalamalar ve standart sapmalar ile ölçekten alınabilecek minimum-maksimum ve ortanca puanlar ölçüt olarak alınmıştır. "Yaşam Boyu Öğrenme Algıları Ölçeği"nden alınan puanların cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmasında t testi; bölüm, ekonomik durum ve yaş değişkenlerine göre karşılaştırılmasında ise ANOVA testi, var olan ilişkilerin hangi boyutlarda olduğunun saptanmasında ise Sheffe testi kullanılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgular, sırayla ilgili alt problemlere göre sunulmuş ve analiz sonuçlarına göre yorumlanmıştır.

Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenmeye Bakış Açıları

Tablo 1: Yaşam Boyu Öğrenme Algıları Ölçeğinden Elde Edilen Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler

Yaşam Boyu Öğrenme Algıları Ölçeği	$\overline{X}$	Ss	Median	Min	Max	n
Ölçeğin Tümü	119,08	20,76	120,00	30	150	213
1. Alt Boyut:Olumlu Tutum	131,12	28,19				
2. Alt Boyut: Olumsuz Tutum	113,16	21,72				
3. Alt Boyut: Öğrenme İhtiyacı	116,61	23,15				
4. Alt Boyut: Öğrenme Azmi	119,08	20,76				

Yaşam Boyu Öğrenme Algıları Ölçeğinden elde edilen puanlar incelendiğinde, alınan en düşük puanın (30) en yüksek puanın (150), ölçek ortalamasının ise ($\overline{X}$ = 119,08) olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Algıları Ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması ölçek ortanca puanının (120,00) altındadır.

Elde edilen sonuç ölçek ortanca puanınına çok yakın bir rakam olması sebebiyle öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye bakış açıları "orta düzeyde" olduğu söylenebilir. Bir başka deyişle öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye yönelik ne çok olumlu ne de çok olumsuz anlamda, orta düzeyde bakış açısına sahip olduğu görülmektedir. Yaşam Boyu Öğrenme Algıları Ölçeği alt boyutlarına ilişkin istatistikler incelendiğinde ise öğretmen adaylarının alt boyutlara ilişkin puan ortalamalarının sırasıyla yaşam boyu öğrenmeye ilişkin olumlu tutum ($\overline{X}$ = 131,12); yaşam boyu öğrenmeye ilişkin olumsuz tutum ($\overline{X}$ = 113,16); öğrenme ihtiyacı (X= 116,61) ve öğrenme azmi ($\overline{X}$ = 119,08) olduğu görülmektedir.

Ölçek maddelerine verilen yanıtlar incelendiğinde, Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin olumlu tutum içeren puanlarının ölçek orta puanının üstünde olduğu görülmektedir. Buna göre, öğretmen adayları genel olarak yaşam boyu öğrenmeye karşı olumlu yönde eğilim göstermektedirler. Bir başka deyişle öğretmen adayları yaşam boyu öğrenmenin gereğine ve önemine inanmakta; insanların her yaşta öğrenebileceğini düşünmekte ve bireylerin yaşamları boyunca öğrenim görme şansına sahip olmaları gerektiği inancını taşımaktadırlar. Bunun dışında, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin olumsuz tutum içeren puanlarının ölçek orta puanının altında olduğu görülmektedir. Buna göre, öğretmen adaylarının kendilerini yaşam boyu öğrenme deneyimleri edinmelerini engelleyecek olumsuz tutumlar içinde olmadıkları anlaşılmaktadır. Öte yandan, öğretmen adaylarının öğrenme ihtiyacı ve öğrenme azmi puanlarının ölçek orta puanının altında olduğu dikkat çekmektedir. Buna göre, yaşam boyu öğrenmenin gereğine ve önemine inanan, yaşam boyu öğrenmeye karşı olumlu görüşler bildiren öğretmen adaylarının mesleki gelişim, kişisel gelişim ve boş zaman değerlendirme konularında çok fazla öğrenme ihtiyacı hissetmedikleri; bu konularda yeni bilgi ve beceriler edinmek söz konusu olduğunda istek ve azim içinde olmadıkları; öğrenme fırsatları yaratma yönünde çabalamak istemedikleri görülmektedir. Coşkun ve Demirel(2012:113) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırma sonucunda da bazı benzer sonuçlar elde edilmiştir. Bu araştırmaya göre; öğrenciler yaşam boyu öğrenme eğilimleri düşük, öğrenmeye güdülenmeleri yetersiz, ilgili öğrenme faaliyetlerine katılma ve devamlılık göstermeleri açısından göreceli çaba içerisinde ve isteğe bağlı öğrenme durumlarını sonuçlandırmada kararlılık göstermeyen özellikler sergilemişlerdir.

Öğretmen adaylarının yeni bilgi ve beceriler öğrenme hususunda ihtiyaç hissetmemeleri ve istek duymamaları öğretmenlik mesleğinin geleceği açısından elbette düşündürücüdür. Ancak bulgular yorumlanırken, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algılarının genel anlamda olumlu yönde olduğu dikkate alınmalı; uzun süren eğitim yaşantısı sonucunda eğitim almaya karşı belli bir bıkkınlık içinde olabilecekleri, bu nedenle bu sonuçların onların tüm meslek yaşantılarına genellenmemesi gerektiği düşünülmektedir.

Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkeni ile Yaşam Boyu Öğrenme Algıları Arasındaki Farklılık

Öğretmen adaylarının cinsiyet değişkeni ile yaşam boyu öğrenme algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t testi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2: Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkeni ile Yaşam Boyu Öğrenme Algıları Arasındaki Farklılıkların Dağılımı

	Cinsiyet	N	$\overline{X}$	SS	sd	t	p
Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Olumsuz Tutum	Kız	155	3,80	,694	1,787	1,126	,183
	Erkek	58	3,68	,798			
Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Olumlu Tutum	Kız	155	4,41	,864	4,119	,951	,044
	Erkek	58	4,25	1,117			
Öğrenme İhtiyacı	Kız	155	3,91	,760	,722	,790	,397
	Erkek	58	3,81	,804			
Öğrenme Azmi	Kız	155	3,91	,635	3,085	,448	,080
	Erkek	58	3,87	,866			

Görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme algılarına ilişkin alt boyutlardan "öğrenmeye karşı olumlu tutum" alt boyutu ve cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark olduğu, bu farkın ise kızlar lehine(X= 4,41)dir. Diğer alt boyutlar ve cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Buradan hareketle,

kız öğretmen adayları erkeklere kıyasla yaşam boyu öğrenmeye karşı daha fazla olumlu tutum içinde oldukları söylenebilir.

Yaşam boyu öğrenme eylemi söz konusu olduğunda erkek ve kadınların görüşleri arasında ciddi farklar ortaya çıkmaktadır. Kadınların eğitim sisteminden erkekler kadar yararlanamadığı; eğitim alan kadınların ise yaşamlarında elde ettikleri olumlu katılımlar dikkate alındığında kadınların sürekli öğrenmeye ve gelişmeye ilişkin güdülenmelerinin yüksek olması muhtemel görünmektedir. Rees, Gorard, Fevre ve Furlong'un 2000 yılında İngiltere, South Wales'de yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla yaptığı geniş katılımlı çalışmadan elde edilen sonuçlara göre, okul eğitimi sonrasında cinsler arasında öğrenmeye ilişkin çarpıcı görüş farklılıkları bulunmuştur. Buna göre, kadınlar daha çok toplum ve aileleri tarafından kendilerine dayatılan eğitim faaliyetlerine katılabilirken erkekler daha özgür seçimler yapma şansına sahip olarak, iş yaşamlarında katkı sağlayacak eğitimlere katılmaktadırlar. Bimrose ve arkadaşlarının 2003 yılındaki çalışmasında elde edilen sonuçlara göre ise, kadınlar daha çok kişisel gelişimlerini sağlamaya yönelik eğitim faaliyetlerini tercih ederken erkekler kariyerlerine katkı getirecek eğitsel faaliyetlere katılmaya sıcak bakmaktadırlar.

Öğretmen Adaylarının Yaş Değişkeni ile Yaşam Boyu Öğrenme Algıları Arasındaki Farklılık

Öğretmen adaylarının yaş değişkeni ile yaşam boyu öğrenme algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3: Öğretmen Adaylarının Yaş Değişkeni ile Yaşam Boyu Öğrenme Algıları Arasındaki Farklılıkların Dağılımı

Yaşam boyu öğrenmeye ilişkin olumsuz tutum ve yaş değişkeni arasındaki ilişki

Varyansın Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark(Scheffe)
Gruplar arası	9,049	1,810	3,65	,003	20-22 20-23 20-25 ve üzeri
Gruplar içi	102,105	,496			
Toplam	111,154				

Yaşam boyu öğrenmeye ilişkin olumlu tutum ve yaş değişkeni arasındaki ilişki

Varyansın Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark(Scheffe)
Gruplar arası	31,882	6,376	8,479	,000	20-21 20-22 20-23 20-24 20-25 ve üzeri
Gruplar içi	154,920	,752			
Toplam	186,802	186,802			

Öğrenme ihtiyacı ve yaş değişkeni arasındaki ilişki

Varyansın Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark(Scheffe)
Gruplar arası	10,252	5	3,64	,004	20-21 20-22 20-23 20-24 20-25 ve üzeri
Gruplar içi	116,031	206			
Toplam	126,283				

Görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmelerine ilişkin alt boyutlardan "olumsuz tutum, olumlu tutum ve öğrenme ihtiyacı" alt boyutları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bir diğer alt boyu olan "öğrenme azmi" alt boyutu ve yaş değişkeni arasında ise anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Yaşam boyu öğrenmeye ilişkin olumsuz tutuma ilişkin Scheffe testinin sonuçlarına göre; 20 yaş($\overline{X}$ =2,00) ile 22 yaş($\overline{X}$ =3,89) arasında 22 yaş lehine; ; 20 yaş($\overline{X}$ =2,00) ile 23 yaş($\overline{X}$ =3,78) arasında 23 yaş lehine; 20 yaş($\overline{X}$ = 2,00) ile 25 yaş ve üzeri($\overline{X}$ =3,86) arasında 25 yaş ve üzeri lehine anlamlı bir fark görülmüştür. Buna göre

öğretmen adaylarının yaşları ilerledikçe yaşam boyu öğrenmeye karşı daha fazla olumsuz tutum geliştirme eğiliminde oldukları düşünülmektedir.

Öte yandan yaşam boyu öğrenmeye ilişkin olumlu tutuma ilişkin Scheffe testinin sonuçlarına göre ise; 20 yaş ($\overline{X}$ =2,00) ile diğer yaş grupları (21 yaş($\overline{X}$ = 4,32); 22 yaş($\overline{X}$ =4,52); 23 yaş($\overline{X}$ =4,49); 24 yaş($\overline{X}$ =3,84); 25 yaş ve üzeri($\overline{X}$ =4,46)) arasında 21 yaş ve üstü yaş grupları lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bir başka deyişle öğretmen adaylarının yaşları ilerledikçe yaşam boyu öğrenmeye yönelik algıları olumlu yönde gelişmektedir. Öğretmen adaylarının (yukarıdaki Sheffe sonucunda da görüldüğü üzere) yaşları ilerledikçe yaşam boyu öğrenmeye karşın olumsuz tutum geliştirmelerine rağmen;(ortalama sonuçları kıyaslandığında) yaşlarının ilerlemesiyle birlikte yaşam boyu öğrenmeye yönelik algılarında ağırlıklı olarak olumlu tarafın daha baskın geldiği görülmektedir.

Bir diğer alt boyut olan "öğrenme ihtiyacı" ve yaş arasındaki ilişkinin hangi yaşlar arasında olduğunu bulmaya yönelik yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre; 20 yaş(X=2,00) ile diğer yaş grupları (21 yaş($\overline{X}$ = 3,96); 22 yaş($\overline{X}$ =3,92); 23 yaş($\overline{X}$ =3,97); 24 yaş($\overline{X}$ =3,56); 25 yaş ve üzeri ($\overline{X}$ =3,93)) arasında 21 yaş ve üstü yaş grupları lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Yukarıdaki sonuca benzer şekilde, öğretmen adaylarının yaşları ilerledikçe öğrenme ihtiyaçları konusundaki farkındalıklarının da arttığı görülmektedir. Araştırmada örneklem kabul edilen gruptaki öğretmen adaylarının tümü son sınıf öğrencisi olmasına rağmen yaşları daha büyük öğrencilerin daha fazla öğrenme ihtiyacı hissetmeleri sonucu ilgi çekicidir. Bu duruma, bireylerin yaşları ilerledikçe yaşamla ilgili farkındalıklarının da artmasının sebep olduğu düşünülmektedir. Coşkun ve Demirel(2012) tarafından yapılan araştırmadan elde edilen sonuca göre de 4.sınıfa giden öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin ortalamalarının 1.Sınıfa giden öğretmen adaylarından yüksek olduğu görülmüştür.

Öğretmen Adaylarının Devam Ettikleri Bölüm ile Yaşam Boyu Öğrenme Algıları Arasındaki Farklılık

Öğretmen adaylarının devam ettikleri bölümler ile yaşam boyu öğrenme algılarına ilişkin alt boyutlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonucunda p<0,05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bir başka deyişle öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye yönelik algıları okudukları bölüme göre farklılık göstermemektedir. Buna göre, öğretmen adaylarının mesleklerine veya okudukları bölüme bağlı olmaksızın yaşam boyu öğrenmeye yönelik orta düzeyde ılımlı bir bakış açısına oldukları anlaşılmaktadır.

Öğretmen Adaylarının Ekonomik Durumları ile Yaşam Boyu Öğrenme Algıları Arasındaki Farklılık

Öğretmen adaylarının ekonomik durumları ile yaşam boyu öğrenme algılarına ilişkin alt boyutlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonucunda p<0,05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu duruma, öğretmen adaylarının önemli çoğunluğunun(%88,3) benzer ekonomik imkanlara sahip olmasının neden olduğu düşünülmektedir. Öte yandan öğretmen adaylarının maddi olanaklarının onların yaşam boyu öğrenmeye dair bakış açılarını etkilememesinin olumlu bir durum olduğu da düşünülmektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme algılarını belirlemek amacıyla beş farklı öğretmenlik bölümünün son sınıfında okuyan öğretmen adayları ile yapılan araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye bakış açıları ne çok olumlu ne de çok olumsuz yönde kabul edilmeyecek şekilde olmak üzere orta(ılımlı) düzeydedir. Genel olarak, öğretmen adayları yaşam boyu öğrenme konusunu önemsemekte, günümüzün yaşam koşularında eğitim fırsatları yaratmanın gerekli ve önemli olduğuna inanmaktadırlar. Öte yandan, öğretmenlik mesleğine atılmalarına çok az bir zaman kalan öğretmen adayları her ne kadar yaşam boyu öğrenmeyi önemseseler de mesleki, kişisel gelişim veya boş zaman değerlendirme gibi konularda öğrenme ihtiyacı hissetmemekte, öğrenmeye yönelik azim ve istek duymamaktadırlar. Elde edilen bu sonuçların geleceğin öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenmeye yönelik eğilim ve tutumlarını tasvir etmesi açısından dikkat çekici olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenlerin görevlerini etkili biçimde yapmaları ve öğrencilerine yaşam boyu öğrenme becerileri kazandırabilmeleri için, öncelikle kendilerinin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin olumlu tutum sahibi olmaları ve yaşam boyu öğrenme etkinliklerine aktif biçimde katılan bireyler olmaları gerekmektedir. Türkiye'de genel anlamda yaşam boyu öğrenme sürecine katılımın düşük olduğu gözlenmektedir. Bu nedenle, üniversite eğitimi de dahil olmak üzere, eğitim sistemi yaşam boyu öğrenme uygulamalarını kapsayacak şekilde geliştirilmelidir(Ulutaşdemir ve diğerleri, 2011, 2230). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin bilgi, beceri ve tutumlar geliştirilmesinde en önemli görev eğitim fakültelerine düşmektedir. Bunun için eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme konusundaki farkındalıklarının artırılması ve öğretmen adaylarının kendi öğrenme sorumluluğunu almaları yönünde uygulamalar yapılması gerekmektedir.

Köksal ve Çöğmen'e göre, (2013) öğrenciler üniversitelerinde yaşam boyu öğrenme kültürünü destekleyici öğrenme ortamlarına ihtiyaç duymaktadırlar. Kütüphane olanakları, teknoloji temelli öğrenme olanakları, öğrenmeyi destekleyici merkezler öğrencilerin üniversitelerinde başvurabilecekleri destek servislerinden bazılarıdır. Üniversitede öğrenmeyi destekleyici ve yaşam boyu öğrenme kavramı için önemli sayılabilecek teknolojik donanım, bilgiye ulaşma, sürekli eğitim merkezleri gibi olanakların olması öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme ile ilgili algılarını etkileyebilir. Üniversitedeki yaşantıların kalitesi öğretmen adaylarının sürekli gelişen bireyler olarak yetişmelerinde etkili olabilir.

Bunun için;

1. Eğitim fakültelerinin programına yaşam boyu öğrenme ile ilgili dersler konulmalıdır. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin farkındalığının artırılması hedeflenen bu derslerin içeriğinde yaşam boyu öğrenmenin gereği, önemi, yaşam boyu öğrenmeye yönelik olumlu-olumsuz bakış açıları, yaşam boyu öğrenme becerileri gibi konular bulunmalıdır. Ayrıca bu dersler vasıtasıyla öğretmen adaylarına çoklu ortam yazılımları ve ağlarını kullanarak doğru bilgiye en etkin ulaşmanın yolları öğretilmelidir.
2. Üniversite eğitimi bir bütün olarak bireylerin kendi kendine öğrenme becerilerini geliştiren(öğrenmeyi öğreten) ve yaşam boyu öğrenmeye hazırlar nitelikte olmalıdır.
3. Yaşam boyu öğrenmede bireyler kendi eğitim öğretim ve kişisel gelişimlerinden sorumlu olurlar. Bundan dolayı öğretmen adaylarına uygun mesleki ve kişisel gelişime yönelik danışma ve rehberlik verilmelidir.
4. Üniversitelerde öğrencilerin sürekli öğrenme imkanlarına(internet, kütüphane, e-okul uygulamaları, kurs ve seminerler v.s) erişimini kolaylaştıracak sistemler oluşturulmalı; üniversiteye yeni başlayan öğrencilere bilgiye ulaşma yollarını öğretecek oryantasyon eğitimlerine önem verilmelidir.
5. Yetişkin eğitimine katılımın önündeki en önemli engellerden biri de yetişkinlerin yapılan eğitim faaliyetlerinden yeterince haberdar edilmemiş olmasıdır. Gerek üniversiteler bünyesinde gerekse illerde bulunan Halk Eğitim Merkezleri ve gönüllü kuruluşlar vasıtasıyla öğretmen adaylarının ilgi ve ihtiyaç duyabilecekleri birçok eğitim faaliyeti yapılmaktadır. Bu faaliyetler hakkında öğretmen adayları yeterince ve etkili bir biçimde bilgilendirilmelidir.

Not: Bu çalışma 06-08 Kasım 2014 tarihlerinde Antalya'da 22 Ülkenin katılımıyla düzenlenen "3rd World Conference on Educational and Instructional Studies- WCEIS-2014"de bildiri olarak sunulmak olarak seçilmiş olup, JRET Bilim Kurulu hakemleri tarafından değerlendirilerek bu sayıda yayınlanmasına karar verilmiştir.

KAYNAKÇA

Ada,S. ve Baysal, Z. N. (2013) *Pedagojik Androgojik Formasyon ve Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme*. Ankara:Pegem Akademi.

Akbaş, O. ve Özdemir, S. (Yaz-Güz, 2002). Avrupa Birliğinde Yaşam Boyu Öğrenme. *Milli Eğitim Dergisi.* 155-156.

Bimrose, J., Green, A., Barnes, S. & Orton, M. (2003) *Improving the participation of Women in the Labour Market: Coventry and Warwickshire, Coventry: Institute for Employment Research,* University of Warwick.

Coşkun, Y.D. ve Demirel, M.(2012). Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 42. 108-120.

Fenwick, T.A. (May 22-23, 2001). *Fostering Teachers' Lifelong Learning Through Proffesional Growth Plans: A Cautious Reccomendation for Policy.* 2001 Pan- Canadian Education Research Agenda Symposium Teacher Education/ Educator Training: Current Trends and Future Directions, 2001 Laval University, Qubec City.1-21.

Gencel, İ.E. (2013). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliliklerine Yönelik Algıları. *Eğitim ve Bilim*. Cilt 38, Sayı 170. 238-251.

Kara, A. ve Kürüm, D. (2007). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Kavramına Yükledikleri Anlam.(Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği). *16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı*., 1-13.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Köksal, N. & Çöğmen, S. (2013). Pre-Service Teachers as Lifelong Learners: University Facilities for Promoting Their Professional Development. *Egitim Arastirmalari–Eurasian Journal of Educational Research,* 53, 21-40.

Lowe, J.(1985). *Dünyada Yetişkin Eğitimine Toplu Bakış*. Çeviren: T.Oğuzkan. Unesco Türkiye Milli Komisyonu. Ankara.

MEB. (2009). *Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi-Yüksek Planlama Kurulu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. S,7.

Markowitz, M. & Russell, A.(February, 2006). *Addressing the Needs of Adult Learners. American Association of State Colleges and Universities*. 3(2). 23.07.2014 tarihinde http://www.aascu.org/ adresinden alınmıştır.

Rees, G. & Gorard, S. ve Fevre, R. and Furlong, J. (2000) Participating in the Learning Society: History, Place and Biography. Bulunduğu Eser: Coffield, F. (Ed) *Differing Visions of a Learning Society: Research Findings*. Volume 2. Bristol: Policy Press.

Sayılan, F. (2005). Herkes İçin Eğitim: Yaşam Boyu Öğrenme Bağlamında Türkiye'de Temel Eğitim Sorunu. Bulunduğu Eser: Sayılan,F. Ve Yıldız, A. (Ed.) *Yaşam Boyu Öğrenme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Selvi, K.(2011). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlilikleri. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi.* Cilt 1, Sayı1., 63.

Şahin, M., Akbaşlı, S. ve Yanpar, Y.T. (2010). Key Competencies for Lifelong Learning: The Case of Prospective Teachers. *Educational Research and Review*. 5(10), 545-556.

Ulutaşdemir, N., Tabak, S., Deveci, E. ve Öztürk, E. (27-29 Mayıs 2011). Türkiye'deki Üniversitelerde Yaşam Boyu Öğrenim. *Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar.* İstanbul, 3.Cilt., 2226.

UNESCO (1996). *Learning: The Tresure Within*. Paris.

Zamaron, M.D. (2013). Effects of University Programs for Older Adults: Changes in Cultural and Group Stereotype, Self Prerception of Aging and Emotional Balance. *Educational Gerontology*. 39:2, 120.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Kasım 2014 Cilt: 3 Sayı: 4 Makale No: 09 ISSN: 2146-9199

OKULÖNCESİ EĞİTİME DEVAM EDEN ÇOCUKLARIN KENDİNİ DENETLEME BECERİLERİ VE ÖFKE EĞİLİMLERİ

Doç. Dr. Kamile Demir
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Burdur
kdemir@mehmetakif.edu.tr

Özlem Erkal Çil
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Burdur
ozlem_erkal@hotmail.com

Özet

Bu araştırmanın amacı, okulöncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocukların kendini denetleme becerileri ve öfke eğilimlerinin incelenmesidir. Araştırmanın yöntemi tek grup son test deneysel desen türündedir. Araştırmanın katılımcılarını, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Afyonkarahisar İl'inin Dinar ilçesindeki bir köy okulunda eğitime devam eden 5-6 yaş grubu 18 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, kendini denetleme becerisi ve öfke eğilimi oyun çizelgeleri ile toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde frekans, yüzde, çapraz tablo ve korelasyon istatistik teknikleri kullanılmıştır. Kendini denetleme becerisi oyunları ile çocukların kendini denetleme beceri süreleri ve süresiz oyunlarda kendini denetleyebilen çocuk sayısı tespit edilmiştir. İstediklerini yapmada engellenen çocukların öfke eğilimleri ve ilgi süreleri bulunmuştur. İstediklerini yapmada engellenen kız çocuklarının erkek çocuklara göre daha fazla öfke eğilimi gösterdikleri saptanmıştır. Öfke eğilimi ile ilgi düzeyi arasında negatif anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca, öfke eğilimleri ile kendini denetleme becerisi arasında negatif anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Kendini denetleme becerisi, öfke eğilimi, davranış, oyun, okulöncesi.

EFFORTFUL CONTROL AND DISPOSITIONAL ANGER IN PRE-SCHOOL CHILDREN

Abstract

The purpose of this research, preschool children ages 5-6 who was continuing education to investigate the effortful-control and dispositional anger. The research method is one group post-test experimental design. The participants of the study consisted of 18 students ages 5-6 who was continuing education, school in a village in the province of Afyonkarahisar, Dinar in the 2013-2014 academic year. The research data were collected by effortful-control and dispositional anger to play charts. To analyze the data frequency, percentage, cross tabulation and correlation statistical techniques were used. Children effortful-control periods and the number of children ability have been identified with effortful-control games. The children who are blocked in doing what they want, dispositional anger and interest periods were found. Results shows; the blocked girls had higher dispositional anger than boys. Negative significant correlation was observed between dispositional anger and interest level. Also, negative significant correlation was found between effortful control and dispositional anger.

Key Words: Effortful-control, dispositional anger, behavior, game, pre-school education.

GİRİŞ

Okul öncesi eğitim, çocukların davranışlarını toplumun kabul edebileceği davranışlara dönüştürerek sosyalleşmeleri açısından son derece önemlidir. Okul öncesi eğitim kurumlarında, çocuklara olumlu davranışlar kazandırmak için çocukların gelişimsel özellikleri göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bu gelişimsel

özelliklerden birisi sosyal gelişimdir. Sosyal gelişim toplumun diğer üyelerinin değerlerini, davranışlarını ve inançlarını kazandıkları bir süreçtir (Zembat ve Unutkan, 2001). Swith (2013), olumlu bir sosyal gelişimi gerçekleştiren çocukların özelliklerini; kendinden emin, özgür ve sosyal; diğer çocuklarla ve yetişkinlerle iletişime girmekten zevk alan; akranlarını ikna edebilen; devam eden etkinliklere katılabilen ve anlaşmazlıkları çözebilen çocuklar olarak betimlemiştir.

Freud, okul öncesi dönem çocuklarının içsel dürtülerinin toplum tarafından kabul gören bir şekilde başa çıkmaları gerektiğini savunmuştur. Çocukların bu dürtülerinden bazıları sevgi, şefkat gibi olumluyken bazıları ise öfke, kızgınlık ve kösteklenme hissi gibi olumsuz duygulardır (Artan ve Bayhan, 2005). Çocuk sosyalleşirken bu olumsuz dürtüleri diğer çocuklara yansıttığında dışlanabilmektedir.

Davranış Problemleri

Davranış, belli bir uyarana karşı verilen duygusal, düşünsel ve devinimsel, tepkilerden oluşan bir bütün olarak tanımlanabilir. Başka bir anlatımla, davranış dış ve iç uyaranlara karşı uyum sağlamak amacıyla, organizma tarafından geliştirilen her tür tepkidir (Aydın, 2006). Davranışın istendik özellikler kazanmasını sağlamak amacıyla Bandura, sosyal-bilişsel kuramı oluşturmuştur. Bu kurama göre, bireyler kendi davranışlarını ve tepkilerini belirleyebilir ve kendilerini denetleyebilirler (İnanç, Bilgin ve Atıcı, 2013). Çocuklar da istendik davranışlar kazanarak kendi davranışlarını denetleyebilirler. Okul öncesi dönem çocuklarının kendini denetleme becerilerinin gözlenebilmesi için davranış problemleri, saldırganlık ve öfke konularının bilinmesi gerekmektedir.
Davranış problemleri çocukların sergilediği davranışsal ve duygusal sorunlar için kullanılan bir tanımdır (Kanlıkılıçer, 2005). Davranış bozukluğu ise çeşitli ruhsal ve bedensel nedenlere bağlı olarak, çocukların çevreleriyle sürekli olarak gergin ve sürtüşmeli ilişkiler içinde olmalarıdır. Aynı zamanda olması gereken davranışın yokluğu ya da tutarsızlık göstermesi olarak tanımlanabilir (Şehirli, 2007). Okul öncesi dönemde kimi çocuklarda dürtüsellik, öfke patlamaları, karşı gelme gibi dışsallaştırma sorun belirtileri gözlemlenirken, kimilerinde ise endişe, içine kapanıklık, ürkeklik gibi içselleştirme sorun belirtileri gözlemlenir. Kızgınlık, öfke ve korku gibi duygularını ortama uygun şekilde düzenlemekte zorluk yaşayan çocukların, destekleyici bir çevrenin de eksikliği sonucunda zaman içerisinde daha ciddi davranış bozukluğu gösterme riskleri artmaktadır (Çorapçı, 2010). Davranış problemleri yaşayan bir çocuğun uyumunun ve okul başarısının etkilenebileceği göz önüne alındığında, başta öfke duygusunu düzenleme olmak üzere çocuğun davranış problemlerini tanımlamak ve sonra uygun yollarla çözüm aramak çok önemlidir.

Öfke

Yaşamları süresince bireylerin karşılanması gereken gereksinimleri ve istekleri vardır. Bireyler ihmale gelmeyen duygusal sorunlar yaşayabilirler, haksızlığa uğradıklarını düşünebilir, incinebilirler. Öfke; bireyin gereksinimlerinin karşılanmadığı zaman yaşadığı duygudur (Beyazaslan, 2012). Öfkenin en önemli nedeni bireyin; kişi, olay veya durum tarafından engellenmesidir. Engelleme, bireyin yapmak istediklerinin, hedeflerinin ve amaçlarının önüne set çekilmesidir. Her yaş için aynı türden bir hareketin engelleme olmadığı söylenebilir. Kişilerin yapmak istedikleri ve yapmak istemedikleri yaş ile birlikte değişim halinde olan bir durumdur. Örneğin küçük çocuklarda başkasının oyuncağıyla oynamasına izin verilmemesi ya da basit birkaç sınırlama öfke kaynağı olabilirken, daha büyük çocuklarda ve yetişkinlerde, sosyal engellemeler, sosyal ihtiyaçların karşısına geçilmesi veya sosyal yaşama engel olan etmenler birer öfke kaynağı olabilmektedir (Öztürk, 2012).

Öfkenin yapısında üç temel unsur bulunmaktadır. Gültekin (2008), bu üç unsuru şu şekilde açıklamıştır:
1. Öfkeyi ortaya çıkartan bir durum; kolayca tanımlanabilen dışsal bir kaynak (örneğin biri bana bir şey dedi) ya da içsel kaynak (örneğin, duygusal yaralanmalar).
2. Bireyi bilişsel, duygusal ve fiziksel olarak provoke eden (kışkırtan) öfke öncesi bir durum
3. Bireyin öfkeyi ortaya çıkartan durumu nasıl değerlendirdiği ve durumla baş etme becerisi.
Bu üç unsurun etkileşimi ile öfkeyi ortaya çıkartan durumlar meydana gelmektedir.

Öfke tepkileri ilk çocukluk döneminde kısa sürer. Yapılan incelemelere göre, ilk sekiz yıl içinde bu tepkilerin süresi 5 dakikayı geçmemektedir. Öfkeden hemen sonra çocuğun neşeli bir havaya girdiği görülmüştür (Yavuzer, 2001). Ancak istekleri engellenen çocuk çevresindekilere sözlü veya fiziksel olarak zarar vermesi ve bunun süreklilik kazanması öfke denetimi becerisinde bir sorunun işaretçisi olabilir. Bu nedenle çocukların öfke davranışlarını kontrol altına alabilmek için kendini denetleme becerilerinin incelenmesi önemlidir.

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Kendini Denetleme Becerileri

Kendini denetleme becerisi sosyal bilişsel kuram temelinde ele alınan bir kavramdır. Bu kuramın temel ilkelerinden biri de insanların kendi davranışlarını kontrol edebilme yeteneğine sahip olmalarıdır. İnsanların gösterdikleri davranışlar genellikle kendi içsel standartlarına ve güdülenmelerine dayalıdır (Senemoğlu, 2004). Menteş (2007) kendini denetlemeyi (özdenetim), kişinin duygu, düşünce ve davranışlarını kontrol etme becerisi olarak tanımlamıştır. Metin'de (2010) benzer bir biçimde ''baskın olmayan tepkiyi etkinleştirerek baskın tepkiyi engelleme yeteneği'' tanımını yapmıştır. Kişinin kendi kendini kontrol etme durumlarına kızgınlık ve öfke anlarında çatışmalara girmeden duygularını kontrol ederek, ilişkilerini sürdürebilme örnek olarak verilebilir. Bu beceri erken yaşlarda kazandırılması gereken bir beceridir (Menteş, 2007). Yaşamın ilk yılının sonunda ilk dikkat sistemi gelişimiyle birlikte ortaya çıkan bu özellik, okul öncesi dönemde belirgin düzelme göstermekte ve çocukluk boyunca gelişimi devam etmektedir (Metin, 2010). Senemoğlu da (2004), Erikson' ın psiko-sosyal gelişim kuramının bağımsızlığa karşı utanma ve şüphecilik dönemine bakıldığında kendini denetleme becerilerinin bu dönemde oluşup devam ettiğinden bahsetmektedir. Önceki dönemlerde temel güven duygusunu kazanmış çocuk öz saygısını yitirmeksizin kendi kontrolünü kazanması için özgürlüğü hissetmesi gereklidir. Kendi kendini kontrol etme ve saygının özü bu dönemde oluşturulur. Kochanska, Murray, Jacques, Koenig ve Vandegeest (1996) kendini denetleme becerisinin, 3 ve 6 yaşları arasında çarpıcı bir gelişimsel artış gösterdiğini öne sürmektedir. Buna dayalı olarak Lengua, Honorado ve Bush (2007) gelişimsel süreç boyunca kendini denetleme becerisinin etkilerinin incelenmesi, bu sürece ışık tutabileceği ve gelişimi yönlendirebileceği düşünülmektedir.

Alan yazında kendini denetleme becerilerine ilişkin çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Kochanska, Murray ve Harlan (2000), kendini denetleme becerilerinin sosyal gelişime etkilerini kapsamlı olarak incelemişlerdir. Araştırmada 22 ve 33 aylık çocuklar arasında kendini denetleme becerisi önemli ölçüde geliştiği ve kızlarda daha yüksek olduğu görülmüştür. Davranışsal ve aile değerlendirme ölçekleri birleştirilmiş ve sosyal gelişimin, kendini denetleme becerisinden etkilendiği görülmüştür. Lengua, Honorado ve Bush, (2007), yaptıkları bir çalışmada çocukların toplum örnekleminde sosyal yetkinliklerini ve kendini denetleme becerisini incelemişlerdir. Uyum sağlama ve kendini denetleme becerisi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Eisenberg, Zhou ve Liew (2006), erken ergenlik döneminde katılımcılarla yaptıkları çalışmada olumlu ebeveyn ve düşük düzeyde dışa vurulan problemler arasındaki ilişkinin çocukların kendini denetleme becerilerine aracılık ettiğini saptamışlardır. Zhou, Eisenberg, Wang ve Reiser (2004), araştırmalarında, otorite ve otoriter ebeveyn stilleri arasındaki ilişkiler, çocukların kendini denetleme becerileri ve ruhsal öfke/hayal kırıklığı ve çocukların sosyal fonksiyonları incelenmiştir. Otoriter ebeveynin sergilediği olumsuz ilişki nedeniyle çocuklarda düşük kendini denetleme becerilerinin yüksek ruhsal öfke/hayal kırıklığına sebep olduğunu saptamışlardır. Rothbart, Ellis, Rueda ve Posner (2003), yaptıkları çalışmada 2-3 yaşlarındaki çocukların performanslarına değerlendirmiş ve kendini denetleme becerisi altındaki dikkat mekanizması gelişimini araştırmalarında, çocukların kendini fiziksel olarak denetleme becerileri ile çevreden gelen olumsuz etkiler ilişkilendirilmiştir.

Yurt içi çalışmalar incelendiğinde örneğin Metin (2010), 3-6 yaşlarındaki çocukların öfke/kızgınlık eğilimlerinin, kendini denetleme becerilerinin, anne duyarlılığının ve bu değişkenlerin birbirleriyle etkileşimlerinin, çocukların duygu düzenleme becerileri ve duygu düzenleme güçlüklerine etkisini araştırmıştır. Çalışma sonucunda kendini denetleme becerisinin öfke/kızgınlık duygusunu düzenlemedeki olumlu etkisi görülmemiştir. Çorapçı ve diğerleri (2010), yaptıkları bir çalışmada, Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 (SYDD-30) ölçeğinin psikometrik özelliklerinin incelenmesi hedefledikleri kız çocuklarının erkek çocuklarına kıyasla sosyal açıdan daha yetkin görüldüğü ve öfkeli, kızgın davranışları daha az sergiledikleri bulunmuştur. Yaş farklılıkları göz önüne alındığında, büyük çocukların küçüklere kıyasla sosyal açıdan daha yetkin olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca kendini denetleme becerisi yüksek olan çocukların sosyal açıdan daha yetkin olduklarına ve ilişkilerinde daha az öfkeli ve saldırgan davrandıkları görülmüştür.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde genel olarak yurt dışında çocukların kendini denetleme becerileri üzerine çalışmaların oldukça yaygın olmasına karşın, yurt içinde çok az araştırma bulunduğu gözlenmiştir. Çocuklara istendik davranış kazandırma sürecinde çocuğun kendini denetleme becerisini kazanmasının önemli bir yeri vardır. Kendini denetlemekte güçlük çeken ve öfke eğilimi gösteren çocuklar, aynı zamanda öğretmenin sınıfta olumlu bir öğrenme ortamı oluşturmasını da güçleştirmektedir. Bu doğrultuda bu araştırmada okulöncesi

eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocukların kendini denetleme becerisi ve öfke eğilimleri incelenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırmada okulöncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu

1. Çocukların kendini denetleme becerisini ortaya çıkaracak olan oyunlarda bekleme süreleri ne kadardır?
2. İstediklerini yapmada engellenen çocukların gösterdikleri tepkilerin süresi ne kadardır ve ne kadar süre kendilerini denetleyebilmektedirler?
3. Çocukların öfke eğilimlerinin cinsiyete göre dağılımı nedir?
4. İstediklerini yapmada engellenen çocukların öfke ve ilgi düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?
5. Çocuklara uygulanan kendini denetleme becerisi ile öfke eğilimi oyunlarının süresi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? sorularına cevap aranacaktır.

YÖNTEM

Bu araştırmada okulöncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş çocuklarının kendini denetleme becerilerini ve öfke eğilimlerini incelemek amacıyla tek grup son test deneysel desen yöntemi kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2013-2014 Eğitim-Öğretim yılında Afyonkarahisar ilinin Dinar ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokul bünyesinde okulöncesi eğitime devam eden 5-6 yaş grubu 18 anasınıfı öğrencisinden oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması

Çocukların kendini denetleme becerileri ve öfke eğilimleri davranış bataryalarıyla ölçülmüştür. Kendini denetleme becerisi davranış bataryası oyun testleriyle oluşturulmuştur. Bu oyunların yaratıcıları Kochanska, Murray, Jacques, Koenig ve Vandegeest'dir (1996), (Metin, 2010). Bu oyunlar; Çizgi Üzerinde Yavaşça Yürüme, Köprü, Hediye Paketi, Yemeği Geciktirme, Gündüz-Gece, Kukla Oyunu' dur (Ayı/Canavar). Öfke eğilimini ölçmek için kullanılacak oyun ise Goldsmith, Reilly, Lemery, Longley ve Prescott tarafından geliştirilen ve Metin (2010) tarafından Türkçe' ye uyarlanan Şeffaf Kutu oyunudur. Çocukların gösterdikleri davranış şekilleri ve süreleri çizelgelere not edilmiştir. Her bir oyunda çocukların gösterdikleri sabırsızlık, bakma/oturma, bekleme süreci ve dokunma davranışları kodlanarak çizelgenin sol kısmına yazılmış, sağ kısmına ise bu davranışları gösterene kadar geçen süre yazılmıştır.

Çizgi üzerinde yavaşça yürüme oyununda çocuklara yavaş yürümeleri söylenir. Köprü oyununda ise çocuklara tavşan ve sonrasında kaplumbağa olmaları söylenerek toplam süreleri hesaplanır. Hediye Paketi oyununda, çocuğa hediye paketini açmadan beklemesi söylenir. Çocuğa 60 saniye verilir. Bu süreç içerisinde yaptığı davranışlar çizelgeye not edilir. Daha sonra 180 saniye içerisinde bakma ve oturma davranışları gözlemlenerek not edilir. Yemeği geciktirme oyununda ise çocuğa 40'ar saniyelik 6 deneme süresi verilir ve sabırsızlık süreleri çizelgeye not edilir. Gündüz-Gece oyununda ay resmi çocuklara gösterilir ve gündüz denir. Güneş resmi gösterilir ve gece denir. Çocuğun doğru cevap verip kendini düzeltmesi çizelgeye not edilir. Kukla oyununda (Ayı/Canavar) her ayı ve canavar komutunda çocuğun davranışları 0-3 arası not edilir. Şeffaf Kutu oyununda çocuğa verilen 3 oyuncaktan birisini seçmesi istenir ve bu oyuncak bir kutuya kilitlenir. Çocuğa yanlış anahtar verilerek açması istenir. Çocuğun, 2 dakikalık süre içerisinde öfke eğilimi gösterip göstermediği 5'er saniyelik süreçlerle ölçülür. Her 60 saniyede 0'dan 3'e davranışları işaretlenir (0=hiç, 3=en yoğun).

Verilerin Çözümlenmesi

5-6 yaş grubu çocukların kendini denetleme becerileri ve öfke eğilimlerini ölçmek için oyunlarda bekleme süreleri yüzde ve frekanslarla ifade edilmiştir. Öfke eğiliminin alt değişkeni olan cinsiyete göre çapraz tablosu yapılmıştır. Kendini denetleme becerisinin öfke eğilimi ile arasındaki ilişki korelasyonları hesaplanarak incelenmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocukların kendini denetleme becerileri ve öfke eğilimleri çalışmasında toplanan verilerin analiz sonuçlarında elde edilen bulgular alt problemlere uygun olarak sunulmuştur.

Araştırmanın ilk alt problemi kapsamında, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocukların kendini denetleme becerisi ölçen oyunların süreleri, sayı (N) ve yüzdeleri (%) tablolarla ifade edilmiş, kendini denetleme becerisi içinde süresiz oynanan gece/gündüz ve kukla oyununda (ayı/canavar), gösterdikleri beceriler sayı ve yüzdelerle sunulmuştur.

Tablo 1: Çizgi Üzerinde Yavaşça Yürüme Sayı ve Yüzdeleri

Süre (Saniye)	N	%
0-60	7	38.9
60-120	11	61.1
Toplam	18	100

Tablo 1'de görüldüğü gibi çizgi üzerinde yavaşça yürüme oyunu analiz sonuçlarına bakıldığında; 18 öğrencinin 7'si (%38.9) 0-60 saniye arasında, 11'inin 60-120 (61.1) saniye arasında çizgi üzerinde yavaşça yürüyebildikleri görülmüştür. Toplam 120 saniye içerisinde değerlendirilen bu oyunda, 60 saniyenin altında kalanlar kendini denetleme becerisini göstermeyenlerdir. Bu durumda çalışma grubundaki 18 çocuktan kendini denetleyebilen 11 kişi, kendini denetleme becerisi göstermeyenler ise 7 kişidir. Bu çalışma grubunun % 61.1'i kendini denetleme becerisi göstermekte, % 38.9'u göstermemektedir.

Tablo 2: Köprü Oyunu Sayı ve Yüzdeler

Süre (Saniye)	N	%
0-60	8	44.4
60-120	10	55.6
Toplam	18	100

Tablo 2 incelendiğinde Köprü oyununu oynayan 18 öğrencinin 8'nin (% 44.4) 0-60 saniye arasında, 10'unun (% 55.6) 60-120 saniye arasında oyunu tamamlayabildikleri görülmüştür. Çalışma grubundaki 8 kişi 0-60 saniye arasında oyunu bırakmıştır. 10 kişi ise kendini denetleme becerisi göstererek 60-120 saniye arasında oyunu tamamlamışlardır. Bu çalışma grubunun % 55.6'sı kendini denetleme becerisi göstermekte, % 44.4'ü göstermemektedir.

Tablo 3: Hediye Paketi Oyunu Sayı ve Yüzdeler

Süre (Saniye)	N	%
1.Paketleme Süreci		
0-30	11	61.1
30-60	7	38.9
Toplam	18	100
2.Kurdele Bekleme süreci		
0-90	3	16.7
90-180	15	83.3
Toplam	18	100

Tablo 3 incelendiğinde, 60 saniyelik paketleme sürecinde, 0-30 saniye arası paketleme sürecini bekleyebilen 11 (% 61.1), 31-60 saniye arası bekleyebilen 7 (% 38.9) kişi olduğu görülmüştür. 18 kişilik çalışma grubundan 30 saniyenin altında bekleyen 11 (% 61.1) kişinin kendini denetleme becerisini gösteremediği, 31-60 saniye arasında bekleyebilen 7 (% 38.9) kişinin kendini denetleme becerisi gösterdiği görülmüştür. 180 saniyelik kurdele bekleme sürecinde ise 90 saniyenin altında bekleyen 3 kişi (% 16.7), 91-180 saniye aralığında bekleme

süresini tamamlayan 15 kişi olduğu görülmüştür. Kurdele bekleme sürecindeki çalışma grubunun % 83.3'ü kendini denetleme becerisi göstermiş, %16.7'si göstermemiştir.

Tablo 4: Yemeği Geciktirme Sayı ve Yüzdeler

Davranış	N	%
Sabırsızlık Gösteren	9	50
Sabırsızlık Göstermeyen (246 sn.)	9	50
Toplam	18	100

Yemeği geciktirme oyununda bulunan bulgulara göre, sabırsızlık gösteren 9 kişi (%50), sabırsızlık göstermeyen 9 kişi (%50) bulunmaktadır. 18 kişilik çalışma grubunun % 50'si sabırsızlık göstererek kendini denetleyememiş, %50'si sabırsızlık göstermeyerek kendini denetleyebilmiştir.

Tablo 5: Gece/Gündüz Sayı ve Yüzdeler

Davranış	N	%
Gösteremez	0	0
Yanlış cevap verir ve kendini düzeltmez	5	27.8
Kendini düzeltir	5	27.8
Doğru cevap verir ve fikrini değiştirmez	8	44.4
Toplam	18	100

Tablo 5 incelendiğinde, gece gündüz oyununda tepki gösteremeyen ve Tablo 5'te gösteremez ifadesi ile yer alan davranışı sergileyen 0 kişi bulunmaktadır. Oyunda yanlış cevap verip kendini düzeltmeyen 5 kişi (% 27.8), kendini düzelten 5 kişi (% 27.8), doğru cevap verip fikrini değiştirmeyen 8 kişi (% 44.4) bulunmaktadır. Kendini düzelten 5 ve doğru cevap verip fikrini değiştirmeyen 8 kişi kendini denetleme becerisi göstermiş, yanlış cevap verip kendini düzeltmeyen 5 kişi kendini denetleme becerisi göstermemiştir. Bu durumda kendini denetleme becerisi gösteren 13 kişi (% 72.2), kendini denetleme becerisini göstermeyen 5 kişidir (% 27.8).

Tablo 6: Kukla Oyunu (Ayı/Canavar) Sayı ve Yüzdeler

Komutlar	Tam	Farklı	Kısmi	Hiç	Toplam
Ayı					
Dil N	11		2	5	18
%	61.1		11.1	27.8	100
Diş N	11		2	5	18
%	61.1		11.1	27.8	100
El Çırp N	9	1		8	18
%	50	5.6		44.4	100
Burun N	1			17	18
%	5.6			94.4	100
Karın N				18	18
%				100	100
Baş N	17			1	18
%	94.4			5.6	100
Komutlar	Tam	Farklı	Kısmi	Hiç	Toplam
Canavar					
Kulak N	3			15	18
%	16.7			83.3	100
El Çırp N	7		1	10	18
%	38.9		5.6	55.6	100
Göz N	9			9	18
%	50			50	100
Ayak N	11	1		6	18
%	61.1	5.6		33.3	100
Burun N		1		17	18
%		5.6		94.4	100
El salla N	11			7	18
%	61.1			38.9	100

Tablo 6 incelendiğinde ayı komutu verildiğinde dil hareketini tam yapan 11 (% 61.1), kısmi 2 (% 11.1), hiç yapmayan 5 (% 27.8) kişi bulunmaktadır. Diş hareketini tam yapan 11 (% 61.1), kısmi yapan 2 (% 11.1), hiç yapmayan 5 (% 27.8) kişi bulunmaktadır. El çırp hareketini tam yapabilen 9 (%50), farklı yapan 1 (% 5.6), hiç yapmayan 8 (% 44.4) kişi bulunmaktadır. Burun hareketini tam yapan 1 (% 5.6), hiç yapmayan 17 (% 94.4) kişi bulunmaktadır. Karın hareketini hiç yapmayan 18 (% 100) kişidir. Baş hareketini tam yapan 17 (% 94.4), hiç yapmayan 1 (% 5.6) kişidir. Canavar komutu incelendiğinde ise kulak hareketini tam yapan 3 (% 16.7), hiç yapmayan 15 (% 83.3) kişidir. El çırp hareketini tam yapan 7 (% 38.9), kısmi yapan 1 (% 5.6), hiç yapmayan 10 (% 55.6) kişidir. Göz hareketini tam yapan 9 (% 50), hiç yapmayan 9 (% 50) kişidir. Ayak hareketini tam yapan 11 (% 61.1), farklı yapan 1 (% 5.6), hiç yapmayan 6 (% 33.3) kişidir. Burun hareketini farklı yapan 1 (% 5.6), hiç yapmayan 17 (% 94.4) kişidir. El salla hareketini tam yapan 11 (% 61.1), hiç yapmayan 7 (% 38.9) kişidir. Bu hareketleri tam yapanlar kendini denetleme becerisi göstermiş, farklı, kısmi yapan ya da hiç yapmayanlar kendini denetleme becerisi göstermemişlerdir. Ayı komutunda dil hareketini tam yaparak kendini denetleme becerisi gösteren 11 (% 61.1), göstermeyen 7 (% 38.9) kişidir. Diş hareketini tam yaparak kendini denetleme becerisi gösteren 11 (% 61.1), göstermeyen 7 (% 38.9) kişidir. El çırp hareketini tam yaparak kendini denetleme becerisi gösteren 9 (% 50), göstermeyen 9 (% 50) kişidir. Burun hareketini tam yaparak kendini denetleme becerisi gösteren 1 (% 5.6), göstermeyen 17 (% 94.4) kişidir. Baş hareketini tam yaparak kendini denetleme becerisi gösteren 17 (% 94.4), göstermeyen 1 (% 5.6) kişidir. Canavar komutunda ise kulak hareketini tam yaparak kendini denetleme becerisi gösteren 3 (% 16.7), göstermeyen 15 (% 83.3) kişidir. El çırp hareketinde tam yaparak kendini denetleme becerisi gösteren 7 (% 38.9), göstermeyen 11 (% 61.1) kişidir. Göz hareketinde tam yaparak kendini denetleme becerisi gösteren 9 (% 50), göstermeyen 9 (% 50) kişidir. Ayak hareketini tam yaparak kendini denetleme becerisi gösteren 11 (% 61.1), göstermeyen 7 (% 38.9) kişidir. Burun hareketini tam yaparak kendini denetleme becerisi gösteren 1 (% 5.6), göstermeyen 17 (% 94.4) kişidir. El salla hareketini tam yaparak kendini denetleme becerisi gösteren 11 (% 61.1), göstermeyen 7 (% 38.9) kişidir.

Kendini denetleme becerilerinden sonra incelenecek diğer oyun öfke eğilimi (engellenme hissiyle başa çıkma) oyunu olan Şeffaf Kutu oyunudur. İkinci alt problem olan istediklerini yapmada engellenen çocukların gösterdikleri tepkilerin süresi Tablo 7 ve Tablo 8'de ifade edilmiştir. Bu oyunda çocuğun göstermiş olduğu öfke/kızgınlık/kösteklenme hissi ve ilgili olduğu süreler 5'er saniyelik zaman dilimleri aracılığıyla tabloya not edilmiş, sayı ve yüzdelerin bulguları verilmiştir.

Tablo 7: Şeffaf Kutu

Dakika 1	N	%
Öfke/Kızgınlık ve Kösteklenme Hissi		
0	5	27.8
5	6	33.3
10	1	5.6
20	1	5.6
25	2	11.1
30	2	11.1
35	1	5.6
Toplam	18	100
İlgili		
25	1	5.6
30	2	11.1
35	3	16.7
40	2	11.1
50	1	5.6
55	5	27.8
60	4	22.2
Toplam	18	100

Tablo 7 incelendiğinde 1. Dakikada öfke/kızgınlık ve kösteklenme hissi davranışını hiç (0 Saniye) göstermeyen 5 (% 27.8) kişi, 5 saniye gösteren 6 (% 33.3) kişi, 10 saniye 1 (% 5.6) kişi, 20 saniye 1 (% 5.6) kişi, 25 saniye 2 (% 11.1) kişi, 30 saniye 2 (% 11.1) kişi, 35 saniye gösteren 1 (% 5.6) kişidir. İlgili olduğunu 25 saniye gösteren 1 (% 5.6) kişi, 30 saniye 2 (% 11.1) kişi, 35 saniye 3 (% 16.7) kişi, 40 saniye 2 (% 11.1) kişi, 50 saniye 1 (% 5.6) kişi, 55 saniye 5 (% 27.8) kişi, 60 saniye 4 (% 22.2) kişidir. Kendini denetleyerek öfke/kızgınlık ve kösteklenme hissi davranışını göstermeyen 5 (%27.8) kişidir. Bunlardan bir tanesi öfke/kızgınlık ve kösteklenme hissi davranışını göstermemesine rağmen 60 saniye dolmadan uğraşmayı bırakmış, bu nedenle ilgili olduğunu 60 saniye gösterenlerin sayısı 4'e düşmüştür.

Tablo 8 Şeffaf Kutu oyununun devamı niteliğinde olup 2. Dakikada kişilerin gösterdiği davranışların süresini, sayı ve yüzdelerini ifade etmektedir.

Tablo 8: Şeffaf Kutu

Dakika 2 (Saniye)	N	%
Öfke/Kızgınlık/Kösteklenme Hissi		
0	7	38.9
5	3	16.7
10	1	5.6
15	4	22.2
30	1	5.6
35	1	5.6
40	1	5.6
Toplam	18	100
İlgili		
0	1	5.6
20	1	5.6
25	1	5.6
30	1	5.6
45	3	16.7
50	1	5.6
55	3	16.7
60	7	38.9
Toplam	18	100

Şeffaf Kutu oyununun 2. Dakikasında öfke/kızgınlık ve kösteklenme hissi davranışını hiç göstermeyen (0 Saniye) 7 (%38.9) kişi, 5 saniye gösteren 3 (% 16.7) kişi, 10 saniye 1 (% 5.6) kişi, 15 saniye 4 (% 22.2) kişi, 30 saniye 1 (% 5.6) kişi, 35 saniye 1 (% 5.6) kişi, 40 saniye gösteren 1 (% 5.6) kişidir. İlgili olduğunu 0 saniye gösteren 1 (% 5.6) kişi, 20 saniye 1 (% 5.6) kişi, 25 saniye 1 (% 5.6) kişi, 30 saniye 1 (% 5.6) kişi, 45 saniye 3 (% 16.7) kişi, 50 saniye 1 (% 5.6) kişi, 55 saniye 3 (% 16.7) kişi, 60 saniye gösteren 7 (% 38.9) kişidir. Kendini denetleyerek öfke/kızgınlık ve kösteklenme hissi davranışını göstermeyen 7 (% 38.9) kişidir.

Üçüncü alt problem olan öfke eğiliminin cinsiyete göre dağılımı Şeffaf Kutu oyunu ile cinsiyetin çapraz tablosu yapılarak Tablo 9'da ifade edilmiştir.

Tablo 9: Şeffaf Kutu (Öfke/asabiyetin en yoğun şiddet düzeyi)

Cinsiyet	0	1	2	3	Toplam
Dakika 1					
Kız		2	4	4	10
Erkek		3	4	1	8
Toplam		5	8	5	18
Dakika 2					
Kız		4	4	2	10
Erkek		3	4	1	8
Toplam		7	8	3	18

(0=hiç, 1=az, 2=yoğun, 3= en yoğun)

Dakika 1'de öfke/asabiyetin en yoğun şiddet düzeyine bakıldığında istedikleri engellenen kızlardan 2'si hiç, 4'ü az, 4'ü yoğun öfke davranışları göstermişlerdir. Erkeklerden 3'ü hiç, 4'ü az, 1'i yoğun öfke davranışı göstermiştir. Dakika 2'de kızlardan 4'ü hiç, 4'ü az, 2'si yoğun öfke davranışı göstermiştir. Erkeklerden 3'ü hiç, 4'ü az, 1'i yoğun öfke davranışı göstermiştir. Tablo 9'da görüldüğü üzere dakika 1 (kızlar=8, erkekler=5) ve dakika 2'de (kızlar=6, erkekler=5) öfke davranışını kızlar daha fazla göstermişlerdir.

Dördüncü alt problem olan istediklerini yapmada engellenen çocukların öfke ve ilgi düzeyleri arasındaki ilişki ile ilgili olarak Şeffaf Kutu oyununun dakika 1 ve 2'de öfke davranışı gösterdikleri ve ilgili oldukları sürelerin birbirleriyle olan ilişkisine bakılmış, korelasyonu alınan bu değerler Tablo 10'da ifade edilmiştir.

Tablo 10: İstediklerini yapmada engellenen çocukların öfke ve ilgi düzeyleri arasındaki ilişki

	Öfke1	Öfke2	İgili1	İlgili2	Süre (ilk öfke)	Süre (yardım isteme)
Öfke1	1.00					
Öfke2	0.46	1.00				
İlgili1	-0.86**	-0.53*	1.00			
İlgili2	0.20	-0.79**	0.47	1.00		
Süre (ilk öfke)	-0.55*	0.25	0.52*	0.09	1.00	
Süre (yardım isteme)	0.43	0.14	0.30	0.08	0.66**	1.00

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

Tablo 10 incelendiğinde öfke 1 ile dakika 1 ilgi düzeyi arasında yüksek düzeyde, negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (r=-.86, p< .01). Yani dakika 1'de öfke eğilimi arttıkça dakika 1'deki ilgi düzeyi azalmaktadır. Öfke 1 ile ilk öfkeye kadar geçen süre arasında orta düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki vardır (r=-.55, p< .05). Yani öfke eğilimi arttıkça ilk öfkeye kadar geçen süre azalmaktadır. Öfke 2 ile dakika 1 ilgi düzeyi arasında orta düzeyde, negatif yönde anlamlı bir ilişki vardır (r=-.53, p< .01). Yani dakika 1'de ilgi düzeyi azaldıkça dakika 2'de öfke eğilimi artmaktadır. Öfke 2 ile dakika 2 ilgi düzeyi arasında yüksek düzeyde, negatif yönde anlamlı bir ilişki vardır (r=-.79, p< .05). Yani dakika 2'de ilgi düzeyi azaldıkça dakika 2'de öfke eğilimi artmaktadır. Dakika 1'de ilgi düzeyi ile ilk öfkeye kadar geçen süre arasında orta düzeyde, pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır (r= .52, p< .05). Yani dakika 1'de ilgi düzeyi arttıkça ilk öfkeye kadar geçen süre de artmaktadır. İlk öfkeye kadar geçen süre ile yardım isteyene kadar geçen süre arasında yüksek düzeyde, pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır (r= .66, p< .01). Bu durumda ilk öfkeye kadar geçen süre arttıkça yardım isteyene kadar geçen süre de artmaktadır.

Beşinci alt problem olan kendini denetleme becerisi oyunları ile öfke eğilimi oyunu arasındaki ilişki incelendiğinde kendini denetleme becerisi oyunu olan çizgi üzerinde yavaşça yürüme ile öfke eğilimi oyunu olan Şeffaf Kutu oyunu arasında orta düzeyde, negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür (r=-.67, p< .05). Yani öfke eğilimi azaldıkça çizgi üzerinde yavaşça yürüme süresi artmıştır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Eğitim sürecinin tüm kademelerinde olduğu gibi okulöncesinde de öğrenme ortamı, hedeflenen kazanımların tüm boyutlarında olduğu gibi davranışsal yönde de özel bir öneme sahiptir. Çocuğun davranışını denetleyebilmesi ve istediği davranışı yapması engellendiği durumlarda öfke ve saldırganlık gibi olumsuz davranışları sergilememesi, bu yaş grubundaki çocukların öfke eğilimlerinin ve kendini denetleme becerilerinin öğrenilmesiyle mümkün olacaktır. Bu becerilerin geliştirilmesinde kritik bir evre olduğu görülen okulöncesi eğitimde, çocuklara kendini denetleme becerisini kazandırılma yollarının incelenmesi bu açıdan önemli görülmektedir. Öte yandan aynı zamanda öz-düzenleme becerileri düşük öğrenciler, öğretmenlerin sınıf düzenini sağlamaya daha fazla zaman ayırmak zorunda kalmaları nedeni ile diğer öğrencileri tanıma ve öğrenme sürecine odaklanma benzeri yönlerden sınıf yönetimi açısından güçlükler yaşamasına da yol açabilmektedir. Diğer yandan aynı zamanda öfke eğilimi fark edilen çocuklarda erken tedbir alınarak, gelecekte kendini denetlemek becerisini kazanmış, öfkesini kontrol edebilen bireyler yetiştirilmesi sağlanabilmesi mümkündür. Bu doğrultuda bu araştırmada okulöncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocukların kendini denetleme becerisi ve öfke eğilimleri incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın sonucunda ilk olarak okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocukların kendini denetleme becerisi ile ilgili başlıca sonuçlar şu şekildedir. Kendini denetleme becerisi oyunları incelendiğinde; çizgi üzerinde yavaşça yürüme oyununda çocukların % 61.1'i kendini denetleme becerisi göstermekte, % 38.9'u göstermemektedir. Köprü oyununda çocukların % 55.6'sı kendini denetleme becerisi göstermekte, % 44.4'ü göstermemektedir. Hediye paketi oyununun hediye paketleme sürecinde çocukların % 61.1'i kendini denetleme becerisi göstermemiş, %38.9'u göstermiştir. Gene aynı oyunun kurdele bekleme sürecinde çocukların % 83.3'ü kendini denetleme becerisi göstermiş, %16.7'si göstermemiştir. Yemeği geciktirme oyununda ise sabırsızlık gösteren çocukların %50'si kendini denetleme becerisi göstermemiş, % 50'si göstermiştir. Gece/gündüz oyununda çocukların % 72.2'si kendini denetleme becerisi göstermiş, % 27.8'i göstermemiştir. Kukla oyununun ayı komutu hareketlerini tam yapanlar (dil=11, diş=11, el çırp=9, burun=1, karın=0, baş=17) kendini denetleme becerisi göstermiş, farklı, kısmi yapan ya da hiç yapmayanlar (dil=7, diş=7, el çırp=9, burun=17, karın=18, baş=1) kendini denetleme becerisi göstermemişlerdir. Aynı oyunun canavar komutu hareketlerini tam yapanlar (kulak=3, el çırp=7, göz=9, ayak=11, burun=1, el salla=11) kendini denetleme becerisi göstermiş, farklı, kısmi ya da hiç yapamayanlar (kulak=15, el çırp=11, göz= 9, ayak=7, burun=17, el salla=7) kendini denetleme becerisi göstermemiştir.

Araştırmanın sonucunda istediklerini yapmada engellenen çocukların gösterdikleri tepkilerin süresi ve ne kadar süre kendilerini denetleyebildikleri ile ilgili analiz sonuçlarına bakıldığında, 7 çocuğun kendini denetleyerek öfke/kızgınlık ve kösteklenme hissi davranışını göstermediği gözlenmiştir. Ayrıca öfke eğiliminin (engellenme hissiyle başa çıkma) cinsiyete göre farklılık gösterdiği bulunmuştur. Kız çocukları erkek çocuklara göre daha fazla öfke eğilimine sahiptirler.

Araştırmada öfke eğiliminin ilgi düzeyi ile ilişkisine bakılmış, öfke düzeyi arttıkça ilgi düzeyinin azaldığı görülmüştür. İlgi düzeyi arttıkça ilk öfkeye kadar geçen sürenin, uğraşmayı bırakana kadar geçen sürenin ve yardım isteyene kadar geçen sürenin arttığı görülmüştür. Kendini denetleme becerisi oyunu çizgi üzerinde yavaşça yürüme ve şeffaf kutu oyunu arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ki bu durumda kendini denetleme becerisi azaldıkça öfke eğiliminin arttığı görülmektedir.

Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocukların kendini denetleme becerileri ve öfke eğilimleri araştırmasının sonuçlarına dayanılarak önerilerde bulunulmuştur. Öneriler öğretmenler ve araştırmacılar için öneriler olarak iki bölümden oluşmaktadır.

Öğretmenler İçin Öneriler

- Öfke eğiliminin belirlendiği oyunda ilgi azaldıkça öfke eğiliminin arttığı bulunmuştur. Daha iyi bir sınıf yönetimi için çocukların ilgisini çekecek etkinlikler hazırlanmalıdır.

- Kendini denetleme becerisi ve öfke eğilimi oyunu arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş, kendini denetleme becerisi azaldıkça öfke eğilimi artmıştır. Kendini denetleyemeyen çocuk öfke eğilimi içerisindedir. Öfke eğilimini azaltmak için çocuklara kendini denetleme becerisini geliştirecek çalışmalar yapılmalıdır.
- İstedikleri engellen çocukların, engellenme hissiyle başa çıkmalarını sağlayacak çalışmalar uygulanmalıdır.

Araştırmacılar İçin Öneriler

- Eğitim-öğretim programlarında kendini denetleme becerisini çocuklara kazandırmak için özgün etkinlik ve oyunlar geliştirilerek test edilebilir.
- Araştırmada kullanılan yaş grubunu genişleterek, daha geniş kitleler üzerinde uygulanabilir.

Not: Bu çalışma 06-08 Kasım 2014 tarihlerinde Antalya'da 22 Ülkenin katılımıyla düzenlenen "3rd World Conference on Educational and Instructional Studies- WCEIS-2014"de bildiri olarak sunulmak olarak seçilmiş olup, JRET Bilim Kurulu hakemleri tarafından değerlendirilerek bu sayıda yayınlanmasına karar verilmiştir.

KAYNAKÇA

Artan, İ. ve Bayhan, S. P. (2005). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Aydın, A. (2006). *Sınıf yönetimi (7. Baskı).* Ankara: Tek Ağaç Eylül Yayınları.

Beyazaslan, T. (2012). *Öfke kontrol eğitiminin hipertansiyon tanısı alan hastaların öfke ve duygu kontrol durumlarına etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi. Gaziantep.

Çorapçı, F., Aksan N., Yalçın A. D. ve Yağmurlu B. (2010). Okulöncesi dönemde duygusal, davranışsal ve sosyal uyum taraması: sosyal yetkinlik ve davranış değerlendirme-30. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 17 (2).*

Eisenberg N., Zhou Q. & Liew J. (2006). Relations among positive parenting, children's effortful control, and externalizing problems: A Three-Wave Longitudinal Study. *Child Development*. 2005, 76(5), 1055–1071.

Gültekin, F. (2008). *Saldırganlık ve öfkeyi azaltma programının ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin saldırganlık ve öfke düzeyleri üzerindeki etkisi.* Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi. Ankara.

İnanç, Y. B., Bilgin, M. ve Atıcı, K. M. (2013). *Gelişim psikolojisi* (9. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Kanlıkılıçer, P. (2005). *Okulöncesi davranış sorunları tarama ölçeği: geçerlilik güvenilirlilik çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi. İstanbul.

Kochanska, G., Murray, T.K. & Harlan, T. E. (2000). Effortful control in early childhood continuity and change, antecedents, and implications for social development, the American Psychological Association. *Developmental Psychology*, 36 (2), 220-232.

Kochanska, G., Murray, K., Jacques, T. Y., Koenig, A. L. & Vandegeest, K. A. (1996). Inhibitory control in young children and it's role in emerging internalization. *Child Development*, 67, 490-507, [PubMed: 8625724].

Lengua, J. L., Honorado, E. & Bush, R. N. (2007). Contextual risk and parenting as predictors of effortful control and social competence in preschool children. *NIH Public Access*, 28 (1), 40–55.

Menteş, Y. Ö. (2007). *Kendini denetleme becerileri eğitiminin üniversite öğrencilerinin öğrenilmiş güçlülük düzeyine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Ondokuzmayıs Üniversitesi. Samsun.

Metin, İ. (2010). *The effects of dispositional anger, effortful control and maternal responsiveness on Turkish preschoolers' emotion regulation*. Yüksek Lisans Tezi, Koç Üniversitesi. İstanbul.

Öztürk, E. (2012). *İlköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin öfke nedenleri ve öfke kontrol yönetimleri.* Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi. Elazığ.

Rothbart, K.M., Ellis, K.L., Rueda, R.M. & Posner, I.M., (2003). Developing mechanisms of temperamental effortful control. *Journal of Personality,* 71(6).

Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim, öğrenme ve öğretim* (9. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.

Swith, T. J. (2013). *Erken çocukluk döneminde gelişim*. Akman B. (Ed.). Ankara: Nobel Yayınları. (Eserin orijinali 2010 yılında yayımlandı).

Şehirli, N. (2007). *Çocuk davranışlarını değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi ve bazı değişkenlere göre incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi. Ankara.

Yavuzer, H. (2001). *Çocuk psikolojisi* (25. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Zembat, R. ve Unutkan P. G. (2001). *Okulöncesi dönemde çocuğun sosyalleşmesinde ailenin yeri.* İstanbul: Yapa Yayınları.

Zhou, Q., Eisenberg, N., Wang, Y. & Reiser, M., (2004). Chinese children's effortful control and dispositional anger/frustration: relations to parenting styles and children's social functioning. *Developmental Psychology,* 40(3), 352–366.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Kasım 2014 Cilt: 3 Sayı: 4 Makale No: 10 ISSN: 2146-9199

BU BENİM ESERİM PROJE ÇALIŞMASI HAKKINDA ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ

Ahmet Bolat
Amasya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü
ahmbolat@yahoo.com

Doç.Dr. Ahmet Bacanak,Amasya Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
ahmetbacanak@gmail.com

Yusuf Kaşıkçı
Amasya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü
kasikciyusuf@gmail.com

Yard.Doç.Dr.Salih Değirmenci
Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi
salih.degirmenci@amasya.edu.tr

Özet

Bu çalışma, "bu benim eserim" proje çalışmasına katılan öğrencilerin elde ettikleri kazanımları, kazanımlara engel olan durumları ve bu engellere çözüm yolarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma yaklaşımının kullanıldığı bu çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme geliştirilmiştir. Geçmiş yıllarda bu benim eserim proje çalışmasına katılmış üç öğrenci ve bunların danışmanı olan iki öğretmenle görüşme yapılmıştır. Görüşmelerin analizinde NVIVO 9.0 programı kullanılmıştır. Yapılan çalışmalar sonucu öğrencilerin bu çalışmalara katılarak bilimsel çalışmaların basamaklarını öğrendiği, sosyal yönden geliştiği, sorunlarla baş edebilme yeteneği kazandığı gibi çok çeşitli kazanımlar elde ettiği anlaşılmıştır. Bu kazanımların elde edilmesine ise sınav faktörünün, yarışma havası oluşturulması gibi çok çeşitli engellerin bulunduğu anlaşılmıştır. Bu engellere ise katılımcılar gözüyle çeşitli çözüm önerileri getirilmiştir. Yapılan değerlendirmede öğrencilerin proje çalışmalarından elde edeceği kazanımlara en büyük engelin ortaöğretime yerleştirme sistemi olduğu ve bu yerleştirmede kullanılacak puanda proje çalışmalarının da değerlendirilmesi gerektiği önerilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Proje, Kazanımlar, Engeller, Çözümler.

THE VIEWS OF TEACHERS AND STUDENTS ABOUT PROJECT OF "THIS IS MY WORK"

Abstract

This Project has been carried out with the aim of determining acquisitions of students who participated in "This is My Work Project Competition", the situations hindering the acquisitions and finding solutions to these obstacles. Qualitative research approach is used in this study and semi-structured interview has been developed as a data collection tool. Three students who had participated in "This is My Work Project Competition" in the past years and their two teacher counsellors were interviewed. The program of NVIVO 9.0 was used to analyze the interviews. As the result of the work done, it has been understood that the students obtained various acquisitions such as learning the steps of scientific studies, developing socially, gaining the ability to cope with the problems by participating in the study. It has also been understood that there are various obstacles to obtain the acquisitions like the factor of exam or competition atmosphere. And variety of solutions are suggested for these obstacles by participants. In the evaluation, it has been understood that the biggest obstacle for acquisitions that students will obtain from project works is the placement system to high-

school. In addition to this, it has been suggested that both project works and exam scores should be considered in determining placement scores.

Key Words: Project, Acquisitions, Obstacles, Solutions.

GİRİŞ

Günümüzde eğitim sistemimizde esas amaç, öğrencilere hazır bilgileri vermekten daha çok bilgiye ulaşma becerilerini kazandırmak olmalıdır. Bu ise, üst düzey zihinsel süreç becerileriyle olur. Diğer deyişle bilgiyi ezberlemesi yerine kavrayarak öğrenmesini, karşılaşılan problemleri çözebilme ve bilimsel yöntem süreç becerilerini gerektirir.

Fen dersleri bu becerilerin kazandırıldığı derslerin başında gelir. Bu dersler bireylerin içinde yaşadıkları çevreyi ve evreni bilimsel yönden ele alıp incelemelerini amaçlar. Onların yaşama daha kolay uyum göstermeleri içinde bulundukları çevreyi çok iyi gözlemlemelerine ve olabildiğince durumlar arasında neden – sonuç ilişkilerini kurarak sonuç elde etme yöntemlerini öğrenmelerine bağlıdır. Bu bakımdan öğrenciler fen derslerinde çevrelerini bilimsel yöntemlerle inceleyerek olay ve durumlar karşısında tarafsız düşünme ve doğru kararlar verme alışkanlığını kazanmalıdırlar. Bu da onların çevresine, ailesine ve kendilerine faydalı olmalarını sağlar.

Bu bağlamda ülkemizde 2005 yılından itibaren ülke çapında ilköğretim öğrencilerine yönelik "Bu Benim Eserim Matematik ve Fen Bilimleri Proje Çalışması" gerçekleştirilmektedir. Bu çalışmanın MEB tarafından yayınlanan kılavuzunda çalışmanın hedefleri şu şekilde sıralanmaktadır:
* Öğrencileri, temel bilimler olan matematik ve fen bilimleri alanlarında yaratıcılığa teşvik etmek,
* Öğrencilerin gizli kalmış yeteneklerinin desteklenerek geliştirilmesine ortam hazırlamak,
* Öğrencilerin, çalışmalarında bilimsel düşünce, yöntem ve teknikleri kullanarak bilgi ve beceri kazanmalarını sağlamak,
* Ülkenin geleceğini yönlendirecek, bilimsel alanlarda özgün ve farklı düşünceler ortaya koyabilen, öz güveni gelişmiş bireyler yetiştirilmesine katkıda bulunmaktır.(MEB,2012)

Bu organizasyonun işleyişi şu şekildedir: Bu "Benim Eserim" proje çalışması İlköğretim öğrencilerine yönelik olarak fen ve matematik alanında düzenlenir. Çalışmaya resmi ve özel ilköğretim okullarının 6.,7., ve 8. sınıf öğrencileri en fazla iki kişi olacak şekilde başvurabilir. Başvurular Eylül ayında başlayıp Ocak ayı sonunda tamamlanır. Çalışmayı yapan öğrencilerin danışman öğretmenleri proje ile ilgili raporu web ortamında kaydeder. Web ortamında kayıt formuna proje ile ilgili en az bir resim kaydedilir. İsteğe bağlı olarak video görüntü de kaydedilebilir. Çalışmalar kayıt çıktısı üzerinden il milli eğitim müdürlükleri bünyesinde oluşturulan il çalışma grubu tarafından değerlendirilerek onaylanır. Onaylanan projeler bölge çalışma grubu tarafından değerlendirilerek uygun görülen çalışmaları bölge merkezi illerin bünyesinde oluşturulan bölge bilim kuruluna sunar. Bölge bilim kurulu bu çalışmalardan uygun gördüğü çalışmaları bölge sergisine davet eder. Sergiye davet edilen çalışma sahibi öğrenci ve danışman öğretmenleri bölge merkezi olan şehirde üç gün ağırlanır. Burada öğrenci sergiyi gezen ziyaretçilere projesini anlatır. Sergi sırasında bölge bilim kurulunu oluşturan akademisyenler proje sahibi öğrencilerden yüz yüze proje çalışması hakkında bilgi alır. Daha sonra yaptıkları değerlendirmeler sonucu bazı projelerin Türkiye finaline katılmasına karar verir. Ödül töreniyle katılımcılara belgeleri ve çeşitli hediyeler verilir. Türkiye finaline toplam yüz tane proje katılmaya hak kazanır. Bu proje sahibi öğrenciler ve danışman öğretmenleri üç gün boyunca Ankara'da ağırlanır. Burada da yine sergiyi gezen ziyaretçilere projelerini anlatırlar. Bu sergi sırasında merkez bilim kurulunu oluşturan akademisyenler öğrencilerin projelerini yüz yüze görüşerek değerlendirirler. Değerlendirmeleri sonucu ilk 50 projeyi belirlerler. İlk 50'ye giren proje sahibi öğrencileri daha iyi hediyelerle olmak koşuluyla tüm öğrencilere ödül verilir. Ayrıca danışman öğretmenleri de ödüllendirilir.

Çeken 2010 yılı itibariyle son altı yılda bu çalışmada final sergisine katılmaya hak kazanan biyoloji projelerinden, ilköğretimde müfredat dışı proje konularını içerik analizi yoluyla ele almıştır (Çeken,2010). Yine Çeken 2006-2011 yıları arasında final sergisine katılan projelerden program dışı kimya konularını içerik analizi yoluyla ele almıştır (Çeken,2012). Çeken "Bu Benim Eserim" öğrenci projelerinin okul türü bakımından değerlendirilmesini

içerik analizi yöntemiyle ele almıştır(Çeken,2010). Sülün, ve arkadaşları "proje yarışmasının öğrencilerin fen ve teknoloji dersine olan tutumlarına etkisi ve öğretmen Görüşleri" (2009) adlı çalışmada Ege Bölgesi pilot illerinde (İzmir, Manisa, Muğla) "İlköğretim (6., 7.ve 8. sınıf) matematik ve fen bilimleri proje yarışması"na fen bilimleri alanından katılan öğrencilerin fen ve teknoloji dersine ilişkin görüş ve tutumlarıyla birlikte öğretmenlerin de görüşlerini tespit etmiştir. Bu amaçla öğrenci tutumları ile onların cinsiyet, fen ve teknoloji dersi notu, proje yarışmasına katılmalarındaki etken, fen ve teknoloji laboratuarında deney yapma sıklıkları, projeye katıldıkları okulun niteliği ve sınıf düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığı sorularına cevap aramıştır(Sülün,Ekiz ve Sülün,2009). Ayrıca Küfrevioğlu ve arkadaşları yaptıkları çalışmada TÜBİTAK ortaöğrenim öğrencilerine yönelik yapılan Proje ve Beceri yarışmalarında elde edilen kazanımlar ve karşılaşılan sorunlarla ilgili çalışma yapılmıştır (Kührevioğlu,Baydaş ve Göktaş,2011).

Bu benim eserim proje çalışması ulusal düzeyde gerçekleşen, öğrencilerin kendi çabalarıyla ürün ortaya çıkararak öğrenmelerini sağlayan önemli bir organizasyondur. Bu yıl 7. kez düzenlenecektir. Bu da bu organizasyonun daha yeni bir organizasyon olduğunu gösteriyor. Bu çalışmaların öğrencilerin sonraki yaşantılarına kattığı katkıların bilmek son derece önemlidir. Ayrıca bu katkıların önündeki engeller de net bir şekilde ortaya konulmalı ve bunların önüne geçecek çözümler hayata geçirilmelidir. Bu durumda bu benim eserim proje çalışması daha etkili daha anlamlı olacaktır. İşte bu çalışma bu benim eserim proje çalışmasına katılan öğrencilerin elde ettiği kazanımları, yaşadıkları sıkıntıları ve çözüme yönelik önerilerini birinci ağızdan ortaya koyması açısından önemlidir.

Bu çalışma, bu benim eserim proje çalışmasına katılan öğrencilerin elde ettikleri kazanımları, kazanımlara engel olan durumları ve bu engellere çözüm yolarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda bu çalışmanın problemini "Bu benim eserim proje çalışmasındaki öğrenci kazanımları hakkında öğretmen ve öğrenci görüşleri nelerdir?" sorusu oluşturmaktadır. Çalışmanın alt problemleri ise aşağıda verilmiştir:* İlköğretimde proje çalışması yapan öğrencilerin elde ettikleri kazanımlar nelerdir?
* İlköğretimde proje çalışması yapan öğrencilerin elde edeceği kazanımlara engel olan faktörler nelerdir?
* Kazanımları engelleyen durumları ortadan kaldırmaya yönelik çözümler nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu benim eserim proje çalışmasına katılan öğrencilerin elde ettikleri kazanımları inceleyen bu çalışma nitel bir çalışmadır. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Olgu bilim farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanmaktadır (Çepni,2010). Olgularla günlük yaşantıda sık sık karşılaşılsa da bu tanışıklık onların tam olarak anlaşıldığı anlamına gelmez. İnsanlara tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda tam anlamının kavranamadığı olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgu bilim iyi bir araştırma zemini oluşturmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini önceki yıllarda bu benim eserim proje çalışmasına Amasya ilinden katılmış öğrenciler ve danışman öğretmenleridir. Araştırmanın örneklemini ise önceki yıllarda bu benim eserim proje çalışmasına Amasya ilinden katılmış olan üç öğrenci ve bunların danışmanı olan iki öğretmen oluşturmaktadır. Örneklemde yer alacak öğrenci ve öğretmenlerin belirlenmesinde araştırmanın amacına uygun olarak amaçlı örneklem seçim yöntemlerinden olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Buradaki amaç ve ölçüt bu benim eserim proje çalışmasına katılıp, en az bölge sergisine katılma şartıdır.

İlköğretim düzeyinde çoğu özel kurumlar tarafından gerçekleştirilen çok sayıda proje yarışması vardır. Bu çalışma sadece MEB tarafından düzenlenen Bu Benim Eserim proje çalışmasına katılan öğrencileri kapsar. Bu çalışmada geçmiş yıllarda proje çalışmasına katılmış öğrenciler ele alınmıştır. Bu öğrencilerin de en az bölge sergisine katılmış olmalarına dikkat edilmiştir. Çalışma yapıp da yukarıda anlatılan çalışmanın işleyişinde bölge sergisinden önce elenen öğrenciler değerlendirmeye alınmamıştır.

Araştırmada yer alacak öğrenciler A, B, C olarak öğretmenler ise D, E şeklinde kodlanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Olgu bilim araştırmalarında en yaygın kullanılan veri toplama aracı görüşmedir. Görüşme, en az iki kişi arasında sözlü olarak sürdürülen bir iletişim sürecidir. Görüşmeler amaçlı söyleşilerdir (Büyüköztürk ve diğerleri,2012). Ayrıca, görüşme insanların gerçeğe ilişkin algılarına, anlamlarına, tanımlamalarına ve gerçeği inşa edişlerine vakıf olmanın iyi bir yolu (Soylu, 2011) ve başkalarını anlamak için kullanılan en güçlü yöntemlerden biridir (Punch, 2005). Bu çalışmada öğrenci ve öğretmenlerin düşüncelerinin ortaya çıkarılması amaçlandığı için nitel veri toplama yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi özel bir konuda derinlemesine soru sorma, anlaşılmayan durumlarla ilgili tekrar soru sorarak durumu daha açıklayıcı hale getirip cevapları tamamlama fırsatı sunar (Çepni, 2010).

Bu çalışmada öğrencilerin bu çalışmada elde ettikleri kazanımları, bu kazanımların elde edilmesini olumsuz etkileyen engeller ve engellere yönelik çözüm önerilerini öğrenmek amacıyla 10 sorudan oluşan bir görüşme formu geliştirilmiştir.

Veri Analizi

Öncelikle örneklemi oluşturan bireylerle önceden hazırlanmış plan çerçevesinde görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler, kullanım amacı görüşmecilere söylenerek, bireylerin izinleri dahilinde görüntülü ve sesli kayıt altına alınmıştır. Daha sonra ses kayıtları metin olarak bilgisayar ortamına oradan da nitel analiz yapma imkanı tanıyan NVivo 9.0 programına aktarılmıştır. NVivo yazılı dökümanların, video kayıtlarının, ses kayıtlarının, görsellerin analizinde kullanılan bir programdır. Birbiri ile ilişkili birçok bilgi ve dökümanı organize edilmesine ve yönetilmesine yardımcı olur. NVivo ile kodlama yapma, tema oluşturma, sınıflandırma, verileri ve dökümanları ilişkilendirme, dipnot ve yorum yapma, veri ve sonuçları görselleştirme, dokuman ve verilerde arama ve sorgulama yapma ve paylaşma yapılabilir. NVivoda üretilen her döküman diğer uygulamalara ihraç edilebilir.

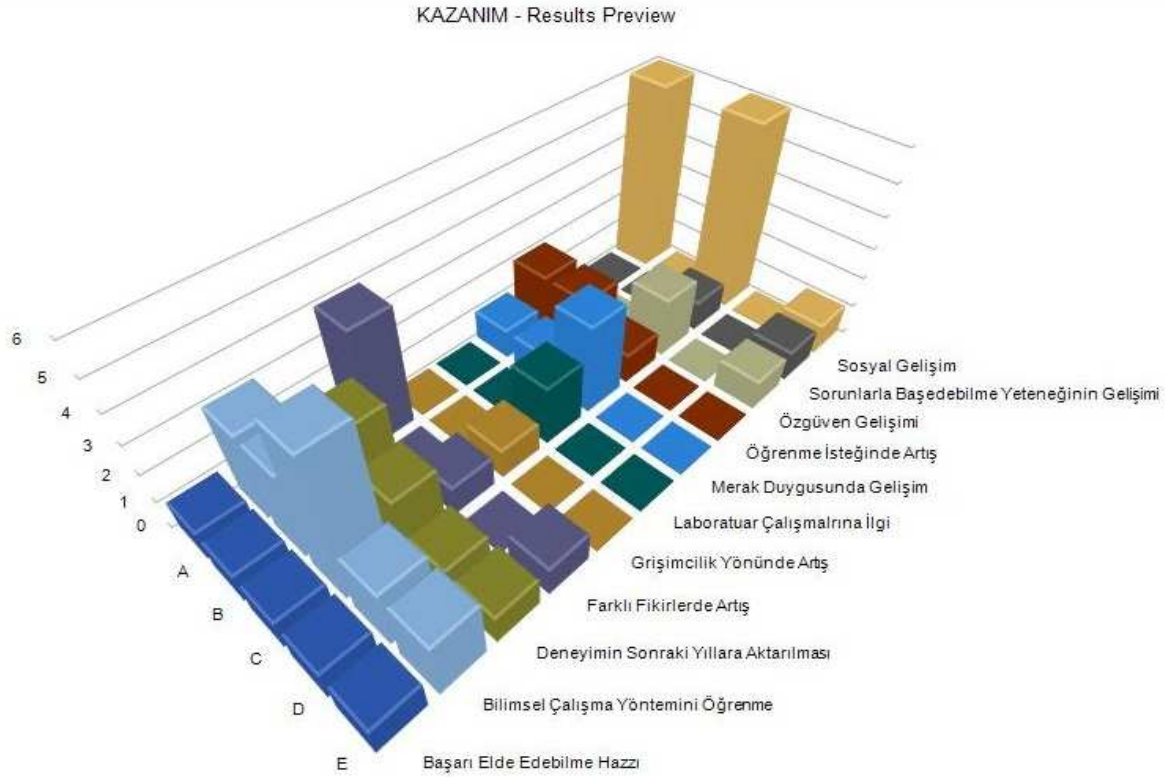
Bu çalışmada da görüşme metinleri Nvivo 9.0 yardımıyla kodlanmış ve bu kodlar kazanım, engeller veçözüm adında üç ana tema altında toplanmıştır. Kodlardan faydalanılarak matrix tablolaroluşturulmuştur. Bu sayede hangi katılımcının, hangi konuya kaç defa vurgu yaptığı anlaşılmıştır. Ayrıca kodlardan faydalanılarak modeller geliştirilmiştir.

BULGULAR

Görüşmecilere birinci alt probleme uygun olarak sorular sorulmuştur. Bu sorulara verilen cevaplar sonucu yapılan analizin çıktıları aşağıdaki gibidir.

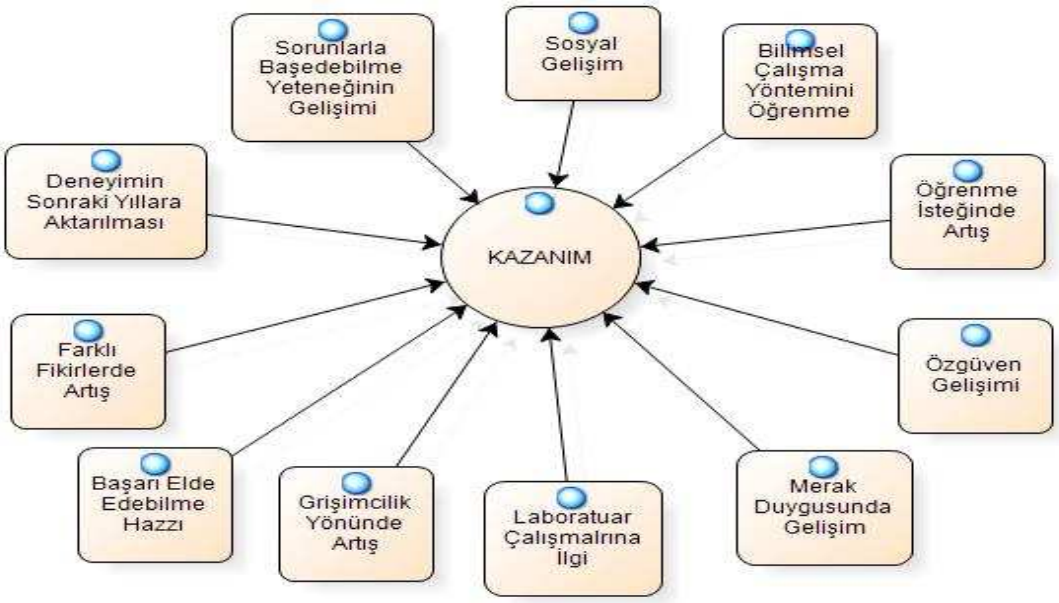
Tablo1: Katılımcıların kazanım türlerine değinme sayıları

Kazanım Türleri	**Görüşmecilerin Konulara Değinme Sayıları**					
	A	**B**	**C**	**D**	**E**	**Toplam**
1 : Başarı Elde Edebilme Hazzı	1	1	1	1	1	5
2 : Bilimsel Çalışma Yöntemini Öğrenme	3	3	5	2	2	15
3 : Deneyimin Sonraki Yıllara Aktarılması	1	3	2	1	1	8
4 : Farklı Fikirlerde Artış	4	0	1	0	1	6
5 : Girişimcilik Yönünde Artış	0	0	1	0	0	1
6 : Laboratuar Çalışmalarına İlgi	0	0	2	0	0	2
7 : Merak Duygusunda Gelişim	1	1	3	0	0	5
8 : Öğrenme İsteğinde Artış	2	2	1	0	0	5
9 : Özgüven Gelişimi	0	0	2	0	1	3
10 : Sorunlarla Baş edebilme Yeteneğinin Gelişimi	0	0	1	0	1	2
11 : Sosyal Gelişim	6	0	6	0	1	13



Grafik 1: Katılımcıların değindikleri kazanım türleri

Yukarıdaki Tablo 1 ve Grafik 1 incelendiğinde öğrencilerin proje çalışmalarından elde ettikleri en önemli kazanımların bilimsel çalışmaların basamaklarını öğrenmek, sosyal yönden olumlu anlamda gelişim, elde ettikleri deneyimleri sonraki yıllarda proje çalışmalarında ya da diğer alanlarda kullanmak, farklı fikirlerde artış yani değişik bakış açıları kazanma, başarı elde edebilme hazzını yaşama, merak duygusunda gelişim, öğrenme hızında artış olduğu görülür. Bunun dışında girişimcilik yönünde artış, laboratuvar çalışmalarına ilgi artışı, özgüven gelişimi, sorunlarla baş edebilme yeteneğinin gelişimi şeklinde kazanımlar olduğu görülür. Öğrencilerin elde ettiği kazanımlara yönelik kodlardan oluşan modelleme aşağıda sunulmuştur.



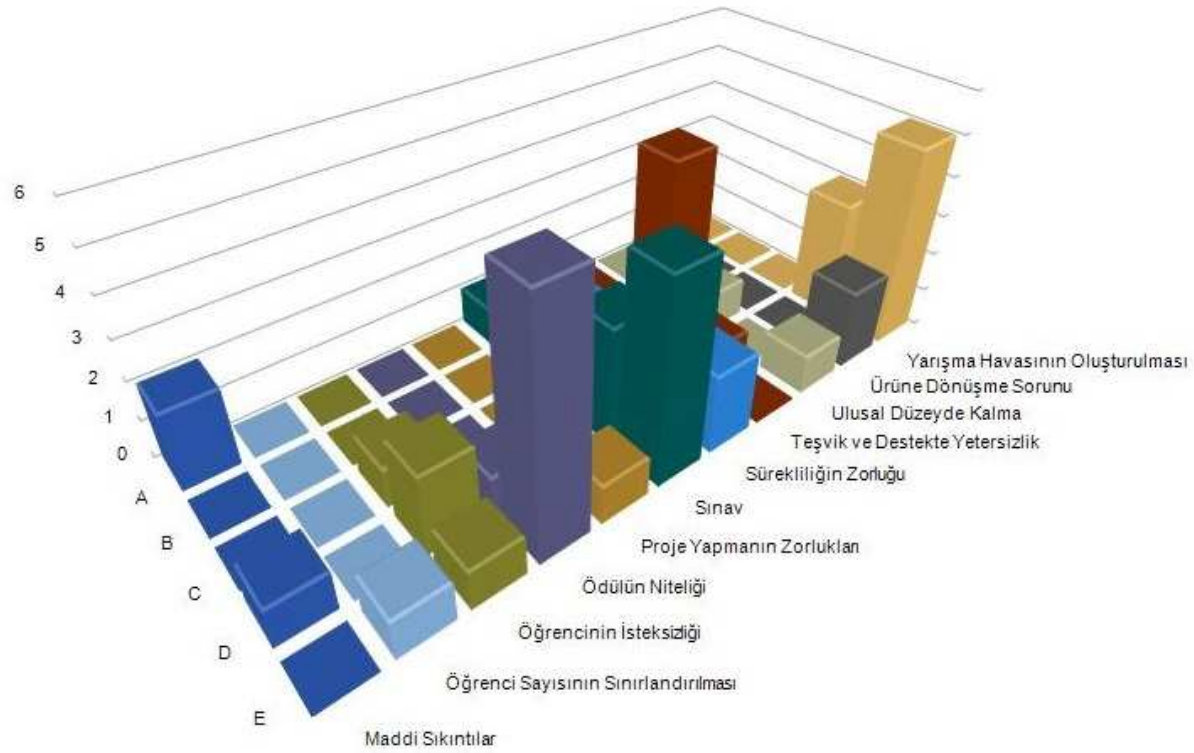
Model 1: Katılımcıların kazanımlara yönelik görüşlerinden oluşan modelleme

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Kasım 2014 Cilt: 3 Sayı: 4 Makale No: 10 ISSN: 2146-9199

Görüşmecilere ikinci alt probleme uygun olarak sorular sorulmuştur. Bu sorulara verilen cevaplar sonucu yapılan analizin çıktıları aşağıdaki gibidir.

Tablo 2: Katılımcıların Engellere değinme sayısı

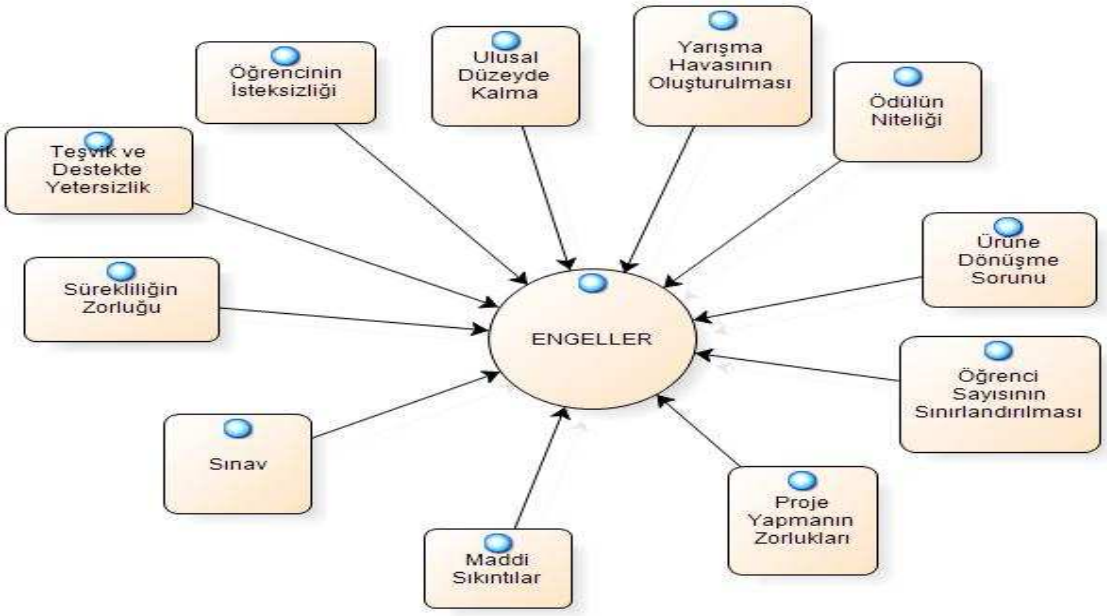
Engel Türleri	**Görüşmecilerin Konulara Değinme Sayıları**					
	A	**B**	**C**	**D**	**E**	**Toplam**
1 : Maddi Sıkıntılar	2	0	0	1	0	3
2 : Öğrenci Sayısının Sınırlandırılması	0	0	0	0	1	1
3 : Öğrencinin İsteksizliği	0	0	1	2	1	4
4 : Ödülün Niteliği	0	0	0	1	6	7
5 : Proje Yapmanın Zorlukları	0	0	0	0	1	1
6 : Sınav	1	1	1	3	5	11
7 : Sürekliliğin Zorluğu	0	1	1	0	2	4
8 : Teşvik ve Destekte yetersizlik	0	0	5	1	0	6
9 : Ulusal Düzeyde Kalma	0	0	1	0	1	2
10 : Ürüne Dönüşme Sorunu	0	0	0	0	2	2
11 : Yarışma Havasının Oluşturulması	0	0	0	3	5	8



Grafik 2: Katılımcıların engellere değinme sayıları

Tablo 2 ve Grafik 2 incelendiğinde proje çalışmalarından elde edilen kazanımlara karşı en önemli engellerin; orta öğretime geçişte yapılan sınava hazırlık çalışmalarının, bu çalışmaların yarışma havasına sokularak amacından saptırılması, sergilerde verilen ödüllerin niteliğinin öğrencilerde farklı beklentiler yaratması, çalışma

yapan ve yapacak olan öğrencilere teşvik ve desteklerin yetersiz oluşu olduğu görülür. Bunun dışında maddi sıkıntıların, çalışmaya katılan öğrenci sayısının sınırlı oluşu, öğrencilerin isteksizliği, proje yapmanın zorlukları, sürekliliğin zorluğu, bu benim eserim proje çalışmasının ulusal düzeyde kalması, öğrencilerin çalışmalarının ürüne dönüştürülmemesi şeklinde engeller vardır. Katılımcıların proje çalışmalarından elde edilecek kazanımlara engeller konusundaki görüşlerinin kodlanması sonucu oluşan model aşağıda sunulmuştur.

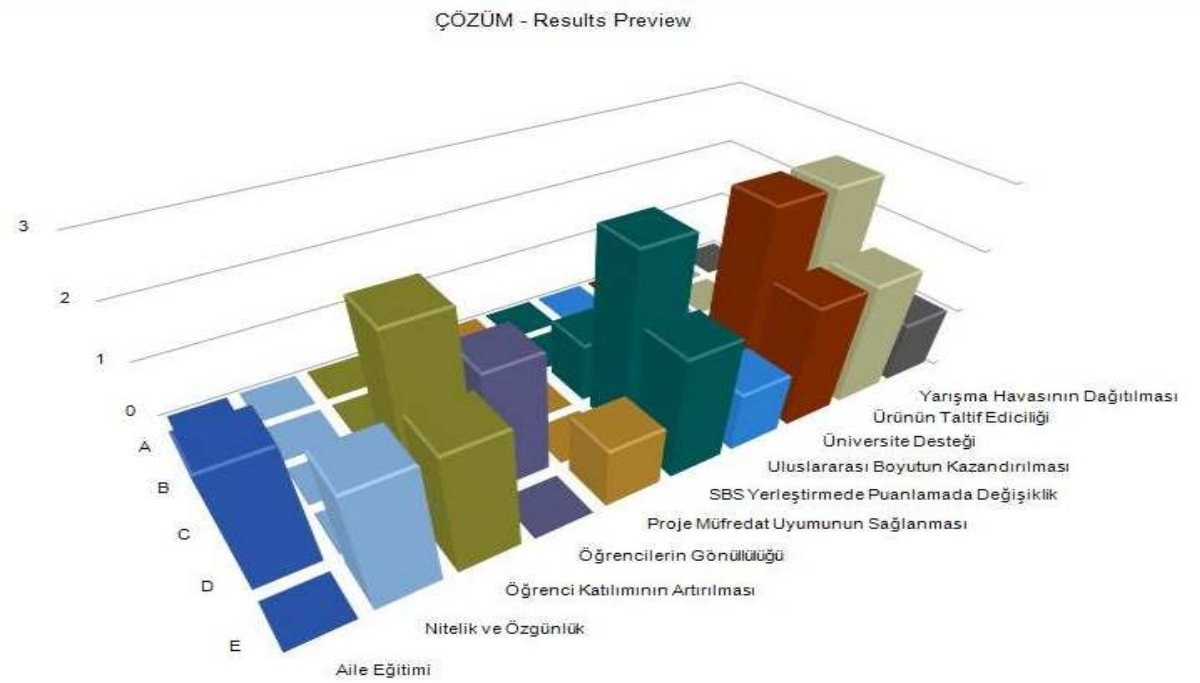


Model 2: Katılımcıların engellere yönelik görüşlerinden oluşan modelleme

Görüşmecilere üçüncü alt probleme uygun olarak sorular sorulmuştur. Bu sorulara verilen cevaplar sonucu yapılan analizin çıktıları aşağıdaki gibidir.

Tablo 3: Katılımcıların çözüm önerilerine yönelik görüşleri

Çözüm Türleri	**Görüşmecilerin Konulara Değinme Sayıları**					
	A	**B**	**C**	**D**	**E**	**Toplam**
1 : Aile Eğitimi	0	0	0	2	0	2
2 : Nitelik ve Özgünlük	0	0	0	0	2	2
3 : Öğrenci Katılımının Artırılması	0	0	0	3	2	5
4 : Öğrencilerin Gönüllülüğü	0	0	0	2	0	2
5 : Proje Müfredat Uyumunun sağlanması	0	0	0	0	1	1
6 : SBS Yerleştirmede Puanlamada Değişiklik	0	0	1	3	2	6
7 : Uluslarası Boyutun Kazandırılması	0	0	1	0	1	2
8 : Üniversite Desteği	0	0	0	3	2	5
9 : Ürünün Taltif Ediciliği	0	0	0	3	2	5
10 : Yarışma Havasının Dağıtılması	0	0	0	0	1	1



Grafik 3: Katılımcıların çözüm önerilerine yönelik görüşleri

Tablo 3 ve Grafik 3 değerlendirildiğinde katılımcıların çözüme yönelik görüşlerinden bu organizasyonun etkililiğine yönelik en önemli çözüm önerilerinin; SBS sonucunda yerleştirmede kullanılan puanlamada değişiklik yapılması, ürünün taltif ediciliği yönünün artırılması, üniversitelerin proje yapım aşamalarına etkin şekilde destekte bulunması, öğrenci katılımının artırılması olduğu görülür. Bunun dışında diğer önerilerin; aile eğitimi, yapılan projelerde nitelik ve özgünlüğün daha çok ön plana çıkarılması, öğrencilerin gönüllülüğü için gerekli rehberlik çalışmalarının yapılması, proje çalışmaları ile okullarda uygulanan müfredatın uyumunun sağlanması, organizasyona uluslararası boyutun kazandırılması, suni olarak oluşturulan yarışma havasının dağıtılması olduğu görülür. Katılımcıların bu çalışmalardan elde edilecek kazanımların etkisini artırabilmek için öne sürdükleri çözü önerilerinden oluşan modelleme aşağıda sunulmuştur.

Model 3: Katılımcıların çözüm önerilerinden oluşan modelleme

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu benim eserim proje çalışmasına katılan öğrencilerin elde ettikleri kazanımları inceleyen bu araştırmanın birinci alt problemine yönelik yapılan analiz sonuçlarına göre; öğrenciler bu çalışmalar sayesinde bilimsel çalışmaların basamakları olan (Kaptan ve Korkmaz,2001) problemi hissetme, gözlem, kaynak taraması, hipotez kurma, kurulan hipotezleri test etme, çalışmayı sonuçlandırma ve paylaşma şeklindeki basamaklarını yaparak ve yaşayarak öğrenebilmektedirler. Bu elde ettikleri kazanımları da sonraki yıllara tecrübe olarak aktarabilmektedirler. Yapılan içerik analizi sonucu örneklemi temsil eden öğrencilerin sonraki yıllarda da çeşitli bilimsel çalışmalar içerisinde yer aldıkları anlaşılmaktadır. Bu süreçte gerçekleştirilen deneyler onların laboratuar çalışmalarına ilgi duymalarına neden olmaktadır. Bu çalışmalarda bulunan öğrenciler proje uygulama sürecinde çok farklı meslek grubuna sahip insanlarla iletişime geçmektedir. Bu durumun onların girişimcilik yönlerinin gelişimine yardım edeceği söylenebilir.

Öğrenciler katıldıkları sergilerde farklı yörelerden farklı kültürlere sahip öğrencilerle ve öğretmenlerle tanışmaktadırlar. Bu durumun da yeni arkadaşlıklar edinmelerine ve sosyalleşmelerine katkıda bulunacağı düşünülebilir. Bununla birlikte katıldıkları sergilerde gördükleri diğer projeler öğrencilerin yeni bakış açıları geliştirmelerine ve de yeni proje fikirleri üretebilmelerine yardımcı olmaktadır. Ayrıca projelerde elde ettikleri başarılar akranları arasında belli bir saygınlığa kavuşmalarına da sebep olabilmektedir. Bu da öğrencilerin özsaygının gelişimine önemli katkılar sağlayabileceğini düşündürmektedir.

Öğrencilerin bir ürün ortaya koymaları, başarı elde edebilmeleri, okul ya da yerel yöneticiler tarafından ödüllendirilmeleri bu öğrencilerde başarı elde edebilme mutluluğunu yaşamalarına neden olmaktadır. Bu durum ise öğrencilerin özgüvenleri artırmaktadır. Ayrıca öğrencilerin aldıkları bu ödüller ve övgüler onların öğrenme isteğinde ve merak duygusunda artışa neden olabileceği söylenebilir.

Proje çalışmalarının öğrencilere önemli bir katkısı da bilimsel bir çalışma yapan öğrencilerin süreç içerisinde bir takım sorunlarla karşılaması nedeniyle öğrencilerin sorunlarla baş edebilme becerisi kazanmalarına yardım etmesidir. Bu durum öğrencilerin sosyal yaşamlarında da sorunlarla baş edebilme yeteneğinin gelişmesine katkıda bulunabileceği söylenebilir (Kubinova, Novotna ve Littler, 1998; Küfrevioğlu, Baydaş ve Göktaş, 2011)
Problemin ikinci alt problemine yönelik yapılan analizlerden öğrencilerin bu çalışmalardan elde edeceği kazanımlara yönelik en önemli engel olarak ortaöğretime yerleştirme sınavı olarak görülmektedir. Özellikle öğrencilerin sınıf düzeyleri arttıkça sınav stresinin etkisiyle proje çalışmalarında yer almak istemedikleri anlaşılmaktadır. Bu duruma aile baskısının da neden olabileceği düşünülmektedir. Çünkü aileler çocuklarının üst sınıflarda sınavlara daha fazla zaman ayırmalarını istemektedirler.

Elde edilecek kazanımlara yönelik bir diğer önemli engel verilen ödüllerin niteliğidir. Bölge ya da Türkiye finaline katılan öğrencilere cep telefonu, fotoğraf makinesi, hardisk, video kamera gibi daha çok maddi değeri olan hediyeler verilmektedir. Bu da öğrencilerin bu çalışmaları maddi bir karşılık bekleyerek yapmalarını sağlamaktadır. Bu durum öğrencilerin bu çalışmalardan kazançlarının bilimsel yöntemleri öğrenmek ve bir bilim insanı gibi çalışmak olduğunu anlamalarına neden olmaktadır.

Bu çalışmaların verimini azaltan en önemli engellerden biri de çalışmaların yarışma formatına dönüştürülmek istenmesidir. Aslında Milli Eğitim Bakanlığı yetkilileri bu organizasyonun bir yarışma değil bir çalışma olduğunu vurgulamaktadırlar. Ancak gerek okul idarecileri ve gerekse de öğretmenler tarafından bu çalışmalar yarışma havasına sokulmaktadır. Bu durumun ise asıl amacı engellediği rahatlıkla söylenebilir.

“Bu Benim Eserim” proje çalışmasının da kazanımların ortaya çıkmasında önemli engellerden birinin de teşvik ve desteğin yetersiz olması olduğu söylenebilir (Küfrevioğlu, Baydaş ve Göktaş,2011). Öğrenci ve danışman öğretmenler proje yapım aşamasında okul idarecilerinden, sivil toplum kuruluşlarından, üniversitelerden ve yerel yönetimlerden yeteri kadar destek alamamaktadırlar (Ayvacı ve Çoruhlu,2010). Ayrıca MEB tarafından organize edilen bu çalışmanın ulusal düzeyde kalması uluslararası ayağının olmaması bu çalışmalara verilen önemi azaltmaktadır.

Bu çalışmalardan elde edilecek kazanımları engelleyen engellerden bir diğeri de ortaya konulan çalışmaların pratik hayatta ürüne dönüştürülememesidir. Ülkemizde patent almak hem çok maliyetli hem de prosedürü oldukça uzun olan bir süreçtir. Sergileri gezen firmaların ARGE ekipleri sahipsiz bu projelerin patentini alarak sahiplenebilmelerine fırsat vermektedir. Böyle olunca da öğrencilerin yaptıkları çalışmaların öğrenciler tarafından sahiplenip değerlendirilmesi mümkün olmamaktadır.

Araştırmanın üçüncü alt problemine yönelik yapılan analiz sonuçlarına göre "Bu Benim Eserim" proje çalışmasının etkililiğine yönelik katılımcılar bir takım önerilerde bulunmuşlardır. Bu öneriler arasında sınav sisteminde bu çalışmaların değerlendirilmesi; öğrenci katılımının artırılması; organizasyonun yarışma havasına sokulmasından kaçınılması; öğrencilerin ortaya koydukları ürüne dönüştürme konusunda yardımcı olunması; ailelere proje çalışmalarının faydaları hakkında bilgi verilmesi; öğrenci projelerinin niteliğine önem verilmesi ve organizasyona uluslararası boyut kazandırılması (Küfrevioğlu, Baydaş ve Göktaş,2011) sayılabilir.

ÖNERİLER

Aşağıda bu araştırmanın sonucunda bağlı olarak çeşitli öneriler maddeler halinde sunulmuştur.

- ⇒ Bu çalışmalarda öğrencilerin ve velilerin isteksizliğini gidermek için TÜBİTAK ortaöğretim öğrenciler arası proje yarışmasında olduğu gibi çalışma yapan öğrencilere ortaöğretime yerleştirmede ek puan uygulaması olmalıdır.
- ⇒ Sergilerde verilen ödüller maddi olmanın yanı sıra öğrencileri bilimsel çalışmalara teşvik edici olmalıdır.
- ⇒ Yerel yöneticilerin proje çalışmalarında öğretmenlere ve öğrencilere baskı yapmaması, yardımcı olması gerekmektedir.
- ⇒ Yapılan çalışmaların ürüne dönüştürülmesi ve patent alımı gibi konularda öğrencilere destek olunmalıdır. Bu çalışmalar telif hakkı kapsamında korunmalıdır.
- ⇒ Bu benim eserim proje çalışmaları yarışma havasından çıkartılıp bilim şenliği havasında gerçekleşmesi sağlanmalıdır.
- ⇒ Çalışma yapan öğrencilere yerel yönetimlerin ve üniversitelerin destek olması sağlanmalı, bu amaçla konunun yasal altyapısı oluşturulmalıdır.
- ⇒ Bu çalışmalara katılan öğrencilerin sürekliliğinin sağlanması için sonraki dönemlerde de takibinin yapılması gerekmektedir.
- ⇒ Öğrencilerin yaptıkları çalışmalara ders kitaplarında yer verilerek, hem katılan öğrenciler ödüllendirilmeli hem de diğer öğrencilerin ilgisini çekerek katılımı sağlanmalıdır.

Not: Bu çalışma 06-08 Kasım 2014 tarihlerinde Antalya'da 22 Ülkenin katılımıyla düzenlenen "3rd World Conference on Educational and Instructional Studies- WCEIS-2014"de bildiri olarak sunulmak olarak seçilmiş olup, JRET Bilim Kurulu hakemleri tarafından değerlendirilerek bu sayıda yayınlanmasına karar verilmiştir.

KAYNAKÇA

Ayan,M. (2012).Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının İlköğretim Öğrencilerinin Fen Bilgisi Dersi Akademik Başarı Düzeyine Etkisi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 10(1), 167-183.

Ayvacı,H,Ş ve Çoruhlu,T,Ş.(2010). Fen ve Teknoloji Dersi Proje Tabanlı Öğretim Uygulamasında İlköğretim Öğrencilerinin Karşılaştıkları Güçlükler. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergis,i XXIII (1), 43-59.

Baki, A. ve Bütüner, S.(2009). Kırsal Kesimdeki Bir İlköğretim Okulunda Proje Yürütme Sürecinden Yansımalar. İlköğretim-Online, 8(1), 146-158.

Büyüköztürk, Ş. Çakmak, E.,K., Akgün, Ö., E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). Bilimsel Araştırma Yöntemleri.(11.Baskı).Ankara:Pegem Akademi Yayınları.

Çepni,S. (2010). Araştırma Ve Proje Çalışmalarına Giriş.(5. Baskı). Trabzon: ISBN 975-417-000-2.

Ceylan Soylu, H.(2011). "Yaşamımızdaki Elektrik" Ünitesinde 6.Sınıf Öğrencilerinin Kavram Karikatürleri Kullanımına İlişkin Öğrenci Görüşleri. 2nd International Conference On New Trends in Education and Their Implications Bildiri Kitabı, (Ss 1445-1456).

Civelekoğlu,Ş. ve Öztürk, M.(2010). İlköğretim Fen Ve Teknoloji Dersinde Proje Tabanlı Öğrenme (PTÖ) Yönteminin Uygulanması İle İlgili Öğretmen Ve Öğrenci Görüşleri. İlköğretim-Online, 9(3), 1189-1200.

Çeken,R.(2012). İlköğretim Düzeyi Öğrenci Projelerinin Kimya İle İlgili Müfredat Dışı Bilgiler Yönünden İçerik Analizi. http://193.255.97.166/eku/index.php/eku/article/view/6 adresinden alınmıştır.

Çeken, R. (2012). İlköğretim Düzeyi Öğrenci Projelerinin Biyoloji ile İlgili Program Dışı Bilgiler Yönünden İçerik Analizi. Balıkesir: Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED) 6(1), 55-66.

Çeken,R. (2010). "Bu Benim Eserim" Öğrenci Projelerinin Okul Türü Bakımından Değerlendirilmesi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22,1 – 14.

Kaptan,F. ve Korkmaz,H. (1997). İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı Modül:7, İlköğretimde Fen Bilgisi Öğretimi, Ankara. YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi, Öğretmen Eğitimi Dizisi.

Kubinova, M. Novotna, J. ve Littler, G.H.(1998). Projects and Mathematical Puzzles, a Tool for Development of Mathematical Thinking. European Research in Mathematics Education, 5. 1.2,53-63.

Küfrevioğlu,R., M., Baydaş, Ö., ve Göktaş, Y.(2011). Proje Ve Beceri Yarışmalarında Elde Edilen Kazanımlar, Karşılaşılan Zorluklar ve Öneriler. 5th International Computer & Instructional Technologies Symposium, 22-24 September, Fırat University, Elazığ- TURKEY.

Punch, K. F. (2005). Sosyal Araştırmalara Giriş: Nicel Ve Nitel Yaklaşımlar. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Sert ,Ç. ve Emrahoğlu,A.(2008). Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Fen Bilgisi Dersinde Öğrencilerin Mantıksal Düşünme Becerilerinin Gelişimine Etkisi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17(2), 51-66.

Sülün, Y., Ekiz, S., O., ve Sülün, A (2009). Proje Yarışmasının Öğrencilerin Fen Ve Teknoloji Dersine Olan Tutumlarına Etkisi Ve Öğretmen Görüşleri. Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi ,11-1,75-94.

Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.(2012). VII. İlköğretim Öğrencilerine Yönelik Matematik Ve Fen Bilimleri Proje Çalışması-Bu Benim Eserim Kılavuzu. Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2005). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) öğretim programı. Ankara.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Kasım 2014 Cilt: 3 Sayı: 4 Makale No: 11 ISSN: 2146-9199

OKUL YÖNETİCİLERİNİN DEĞERLERE GÖRE YÖNETİMLERİ İLE YENİLİK YÖNETİMLERİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Doç. Dr. Türkan Argon
AİBÜ, Eğitim Fakültesi, Bolu
turkanargon@hotmail.com

Mehmet İsmetoğlu
Akçakoca Anadolu Lisesi Müdür Yard., Akçakoca
mehmetismetoglu@hotmail.com

Buket İşeri
Koç Ortaokulu, Fen Bilgisi Öğretmeni, Bolu
frp_190@hotmail.com

Özet

Araştırmanın amacı lise öğretmenlerinin değerler yönetimi ve yenilik yönetimi 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. İlişkisel tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmanın çalışma grubunu 2013-2014 eğitim-öğretim yılı Akçakoca ilçesi liselerinde görev yapan 150 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Yenilik Yönetimi Ölçeği ve Değerler Yönetimi Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde ortalama, standart sapma, Mann-Whitney U testi, Kruskal-Wallis Testi ve korelasyon analizi yapılmıştır. Araştırmaya göre öğretmenlerin yenilik yönetimi (toplam ölçekte, tüm alt boyutlarda) ve değerler yönetimine yönelik algıları "çok katılıyorum" düzeyindedir. Kişisel değişkenlerden cinsiyet değişkeni değerler yönetimine yönelik kadın ve erkek öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık ortaya koyarken, diğer görüşlerde anlamlı fark ortaya çıkmamıştır. Öğretmenlerin değerler yönetimi ve yenilik yönetimi algıları arasında anlamlı ilişki tespit edilmemiştir.

Anahtar Sözcükler: Yenilik yönetimi, değerlere göre yönetim, lise öğretmeni.

TEACHERS OPINIONS ON SCHOOL ADMINISTRATORS' ATTITUDES TOWARDS REVELATION MANAGEMENT AND MANAGEMENT IN VALUE

Abstract

The purpose of this study is to find out whether teachers' opinions create meaningful differences according to individual variables or not, determining high school teachers' opinions on value management and revelation management and to find out if there is a meaningful relation between these two case-oriented opinions. The research, applied relational survey model, has been studied with 150 teachers working at high schools in Akçakoca, in 2013-2014. Revelation Management Scale and Value Management Scale have been used as data collection tool. On data analysis; average, standard deviation, Mann-Whitney U test, Kruskal-Wallis test and correlation analysis have been used. According to research, teachers' perception for revelation management (at total scale, whole sub-dimensions) and value management is at the level of "strongly agree". While ındividual variables haven't created meaningful differences on teachers' opinions, gender variables create meaningful ones between male and female teachers' opinions on management in value. It hasn't been confirmed any meaningful relations between teachers' Value and Revelation Management perceptions.

Key Words: Revelation Management, Value Management, High School Teachers.

GİRİŞ

Felsefe biliminin temel konularından biri olmakla birlikte insanların davranışlarını etkilediği için sosyal bir olgu olarak kabul edilen değerler konusu, son zamanlarda sosyal bilimcilerin üzerinde araştırma yapmaya başladıkları konulardan biridir. Değerler kavramının temelinin kişisel, kurumsal, toplumsal, ekonomik, dini ahlaki, kültürel, eğitim vb. kaynaklara dayanması sosyal bilimcilerin konuya olan ilgisini artırmış ve önem vermesine neden olmuştur. Literatürde değer kavramına yönelik pek çok tanım bulunmaktadır. Türk Dil Kurumu (2011) değer kavramını bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık kıymet olarak tanımlarken; Rokeach (1973; akt: Sezgin, 2007) bir davranışın tercih edilmesini sağlayan güçlü bir inanç; Schwartz ve Sagie (2000) bireylerin yaşamına yön veren, kural görevi gören, önem dereceleri farklı olan, arzulanan amaçlar; Arslan (1994) olgulara ilişkin insan tavrı, ihtiyaçları, ilgileri, idealleri bakımından verilen yargı; Sezgin (2006) belirli bir davranış biçimini ya da durumunu diğerlerine tercih etme biçimi şeklinde tanımlamıştır. Görüldüğü gibi tanımlar farklı olsa da değer kavramı soyut bir kavram olup, insanların inanışları, tercihleri, ilgilerinin belirlenip davranışlarının içselleştirmesini sağlamaktadır. Bir anlamda başarma arzusu kişilik ile ilgiliyken bunu gerçekleştirmesi değerlerle ilgili örneğinde olduğu gibi sonuçları somut olup inanılanlar ve davranışlar arasında köprü oluşturmaktadır (Baltaş, 2008).

Kişilerin düşünce ve eylemlerini değerlendirip yargılamaya yarayan kıstasların kaynağını oluşturan değerler, günlük yaşamda olduğu gibi çalışma ortamında da çalışanların davranışlarında önemli etkiye sahiptir. Belli amaçları gerçekleştirmek için kurulan örgütlerin bu amaçlar doğrultusunda kullandığı yönetsel araçlardan biri olan değerler, çalışanların davranışlarını nitelendirmeye, değerlendirmeye ve yargılamaya yarayan ölçütlerin kaynağını oluşturmaktadır (Şişman, 2002). Nitekim örgütler her ne kadar kurumsal yapılar olsalar da insanlardan oluşmuş, bu sayede canlılık ve kişilik kazanan organizmalardır. Üzerinde yer alan her çalışanın değer ve davranışlarından etkilendiği gibi kendi değerlerini oluşturarak çalışanlarını etkilemektedir. Dolayısıyla örgütlerin oluşturduğu değerler sisteminin çalışan davranışlarında etkisi oldukça fazladır. Örgütsel açıdan değerler örgütlerin ve yöneticilerinin günlük eylem ve kararlarında başvurdukları referanslardır (Vurgun ve Öztop, 2011). Yönetim bilgi ve becerisi, meslek onuru, adalet, doğruluk, dürüstlük, katılımla belirlenecek objektif ölçütler, önyargılardan sıyrılabilme ve gündelik kaygıların baskısından kurtulabilme (Torlak 2007; akt: Aslanargun, 2012) gibi özelliklerin yöneticilerinin sahip olması gereken değerler olduğu göz önüne alınırsa bu süreçte en büyük etkinin yöneticide olduğu söylenebilir. Çünkü yöneticiler örgüt çalışanlarının kendilerine model aldıkları kişiler olup, onların kişilik özellikleri ve sahip olduğu değerler davranışlarında kendisini gösterip kurumlarını ve çalışanlarını etkilemektedir. Kurum çalışanlarıyla örgüt ve yöneticinin değerlerinin uyuşması ise kurumsal başarıyı etkilemektedir. Kurumda paylaşılan ortak değerler, çalışanları birbirine bağladığı gibi bütünleşmenin, süreklilik ve istikrarın temel kaynağını oluştururken, ortak değerlerden yoksunluk, kurumda farklı değerlerin egemen olmasına ve kurumsal çatışmalara neden olabilmektedir (Şişman, 2002). Aynı zamanda sağlam ve güçlü kurumsal değerler çevresel faktörlerin olumsuz baskısını azaltmaktadır. Bu durumda yöneticilerin kurumsal değerlerin önemini dikkate alması ve belirlerken kurum içi ve dışı yaşatılan değerleri iyi analiz etmesi tüm çalışanlarca kolayca benimsenebilecek değerler belirlemeye özen göstermesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Vurgun ve Öztop'un (2011) belirttiği gibi en başarılı örgütler, değer yargılarını akademisyenlere yazdırıp çerçeveletenler değil, uzun dönemli ve sistematik biçimde, kendi özgün kurumsal değerler yaratan ve muhafaza eden örgütlerdir. Değerler statik olduğu kadar dinamik olgulardır. Çünkü toplumsal yapıda meydana gelen değişme ve gelişmeler bireysel ve toplumsal değerlerin de değişmesine neden olmakta, bu süreç örgütleri oluşturan çalışanlar yoluyla kurumları da etkilemektedir. Bu durum örgütlerin kendilerinin değişmesi ve yenilenmesi gerekliliği üzerine bir de çalışan etkisini getirmektedir. Nitekim örgütlerin verimli ve sürdürülebilir bir başarı elde edilebilmesi gelişmeye ve değişime açık, insani ve örgütsel değerlere duyarlı, nitelikli çalışanlarla mümkün olabilmektedir (Vurgun ve Öztop, 2011).

Çalışmanın diğer ayağını oluşturan yenilik yönetimi açısından değerlendirildiğinde bilim ve teknolojide yaşanan değişimlerin ister istemez hem örgütleri hem de çalışanlarını değişip yenileşmeye ittiği gerçeği yaşanmaktadır. Hatta değişim ve yenileşmenin olduğu bilgi ve bilim çağında örgütlerin varlıklarını sürdürebilmelerinde yenilik yönetimi uygulamaları zorunluluktur. Sürekli değişen ve gelişen bilim ve teknoloji daima yeni yapılara, yeniliklerin gerektirdiği insan gücüne ve bilim ve teknolojik gelişmelerin uygulanabilmesi için yeni donatımlara ihtiyaç göstermektedir (Buluç, 1996). Bunun yanında yenilik örgütte fark yaratan hem kurumsal hem de

çalışanların performansı destekleyen, motivasyonu artıran önemli bir süreçtir. Liderlik, vizyon, örgütsel yapı, anahtar bireyler, etkili ekip çalışması, bireysel gelişim, kapsamlı iletişim, yeniliğe yüksek katılım, müşteri odaklılık, yaratıcı iklim ve öğrenen örgüt şeklinde temel boyutları belirtilebilecek olan başarılı bir yenilik yönetimi için yenilik stratejisi, yaratıcılık ve fikir yönetimi, seçme ve portföy yönetimi, uygulama yönetimi ve insan kaynakları yönetiminde örgütte gösterilen çabaların birbirleriyle ilişkili olması gerekmektedir (Bülbül, 2012). Yenilikçi örgütler, liderlik, yenilik isteği ve vizyon, uygun bir örgüt yapısı, yenilikçi bireyler, eğitim ve geliştirme, yüksek düzeyde katılım, etkili ekip çalışması, yaratıcı iklim, dışa odaklanma gibi bazı temel özelliklere sahip (Özdemir 2013) olan örgütlerdir.

Değerler ve yenilik konuları toplumun neredeyse tamamını ilgilendiren, bilimsel ve teknolojik yeniliklerden etkilenen, sosyal, kültürel, politik, ekonomik vb. unsurların öğretildiği ve geliştirildiği yerler olan eğitim kurumlarında ayrı önem taşımaktadır. Eğitim kurumlarının hem dinamik hem de statik yanı düşünüldüğünde bu durum daha açık görülebilecektir. Statik yanıyla eğitim kurumları toplumun sahip olduğu değerleri öğretip, korunmasını ve geliştirilmesini sağlarken, dinamik yanıyla değişim ve gelişime ayak uyduracak ve bizzat yaşayıp yaşatacak yerlerdir. Bülbül'ün (2012) aktarımına göre yenilikçi okulların temel amacı daha kaliteli bir eğitimle günceli yakalayan, yaratıcı düşünebilen bireyler yetiştirmek, eğitim sürecini daha etkili ve hedef odaklı hale getirmek (Musluoğlu, 2008) olup; yenilikçi okullar, öğretmenler, müdürler, müdür yardımcıları ve diğer ekip liderleri aracılığıyla öğrencilerin öğrenmelerinde mükemmelliğe ulaşmaya, yeni veya gelişmiş öğretme tekniklerinin ve öğrenme uygulamalarının keşfine adanmış (Watt, 2001) okullardır. Eğitim kurumlarının başarısından ilk elden sorumlu olan okul yöneticilerinin bu anlamda sahip oldukları özellik ve yeterlikler okulda ve çalışanlarda kendisini gösterecektir. Bu araştırmada da yenilik yönetimi boyutları olarak ele alınan girdi yönetimi, yenilik stratejisi, örgütsel kültür ve yapı, proje yönetimi okul yöneticilerinin yenilik yeterlik alanlarını oluşturmaktadır (Bülbül, 2012). Bülbül, girdi yönetiminin finansal, insan ve fiziki kaynakları sağlanmasında, yenilik stratejisinin kritik başarı faktörü olan etkin planlar geliştirip uygulanması ve sonuçlarla ilgili kararlar ve faaliyetler bütünü olmasından, örgütsel kültür ve yapının yenilik yönetimine anahtar rol olmasından, proje yönetiminin ise örgütte sinerjiyi yakalamak için gerekli olduğundan önemli yeterlikler olduğunu belirtmektedir. Okulların bu süreci başarı ile geçirmesinde yöneticilerin çalışanlarıyla aralarında oluşacak ortak değerler sistemi etkili olduğu düşünülmektedir. Çünkü yenileşme ve değişmeye yönelik inanç sistemi zayıf olan çalışanların bu doğrultuda davranış göstermesini beklemek pek akılcı bir söylem olmayacaktır. Bu süreç yönetici ve öğretmenlerin değişim ve gelişime açık olup kendilerini yenilemelerini gerektirmektedir. Öğretmenlerin ve yöneticilerin sahip olduğu değerler onların meslekle ilgili ilgi, tutum, görüş ve davranışlarında etkili olduğu gibi yetiştirecekleri bireylerin kazanacakları özellik ve davranışlar açısından da önem taşımaktadır. Bunun için okulun değerlerinin yönetici ve öğretmenlerinin kendilerini yenilemeleri ve geliştirmelerini teşvik edecek şekilde olması beklenmektedir. Bu doğrultuda yapılan bu araştırma ile öğretmenlerin değerler yönetimi ve yenilik yönetimi üzerine görüşlerini belirlenerek, okullarda var olan durum ortaya çıkartılmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı liselerde görev yapan öğretmenlerin değerler yönetimi ve yenilik yönetimi 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 lise öğretmenlerinin;
a) Değerler yönetimi ve yenilik yönetim düzeylerine ilişkin görüşleri nedir?
b) Değerler yönetimi ve yenilik yönetim düzeylerine ilişkin görüşleri cinsiyet, kıdem ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı fark göstermekte midir?
c) Değerler yönetimi ve yenilik yönetim 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 liselerinde görev yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 150 öğretmen oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırma verilerinin toplanmasında Bülbül'ün (2012) Yenilik Yönetimi Ölçeği ve Yılmaz'ın (2007) Değerler Yönetimi Ölçeği kullanılmıştır. Yenilik Yönetimi Ölçeği, girdi yönetimi (5 madde), yenilik stratejisi (6 madde), örgütsel kültür ve yapı (6 madde) ve proje yönetimi (15 madde) olmak üzere üzere 4 boyuttan ve toplam 32 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin boyutlarının cronbach alpha katsayıları sırasıyla .85, .85, .90, .94'ken toplamda .96 şeklindedir. Bu çalışmada ise yapılan güvenirlik analizi sonuçlarına göre Cronbach's Alpha değerleri Yenilik Yönetimi Ölçeği'nde .99'ken alt boyutlarında girdi yönetiminde .92, yenilik stratejisinde .96, örgütsel kültür ve yapıda .98, proje yönetiminde .98 olarak hesaplanmıştır. Değerler Yönetimi Ölçeği tek boyutlu ve toplam 25 maddeden oluşan Cronbach's Alpha değeri .94 olarak belirlenmiş bir ölçektir. Bu araştırmada ölçeğin güvenirlik katsayısı .96 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 Az katılıyorum; 2,61-3,40 Orta derecede katılıyorum; 3,41-4,20 Çok 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	39	26,0
	Erkek	111	74,0
Kıdem	1-10 yıl	49	32,7
	11-20 yıl	70	46,7
	21 yıl ve üstü	31	20,7
Eğitim durumu	Lisans	137	91,3
	Lisansüstü	13	8,7
Toplam öğretmen sayısı		150	100,0

Tablo 1'e göre öğretmenlerin %26'sı kadın, %74'ü erkek; %; %32,7'si 1-10 yıl, %46,7'si 11-20 yıl, %20,7'si 10 yıl ve üzeri kıdeme sahiptirler. Araştırmada değişken olarak alınan eğitim durumu değişkenine göre lisans mezunu 137 öğretmen olmasına karşın lisansüstü 13 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. Önce verilere hangi testlerin uygulanacağını belirlemek amacıyla değişkenlerin dağılımının normalliği Kolmogorov-Smirnov testi ile incelenmiş ve tüm değişkenlerin normal dağılım göstermediği bulunmuş ($p<.05$), bu nedenle çalışmada nonparametrik testler kullanılmıştır. Bu doğrultuda cinsiyet değişkeninde Mann-Whitney U testi, kıdem değişkeninde Kruskal-Wallis Testi, algı düzeylerini belirlemede standart sapma ve ortalama, kişisel değişkenler için yüzde, frekans, yenilik yönetimi ve değerler yönetimi görüşleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için korelasyon analizi (spearman's rho) yapılmıştır. Anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Araştırma alt problemleri doğrultusunda elde edilen bulgular aşağıda sunulmuş ve tartışılmıştır.

Yenilik Yönetimi ve Değerler Yönetimine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Tablo 2'de öğretmenlerin yenilik yönetimi ve değerler yönetimine yönelik görüşleri yer almaktadır.

Tablo 2: Yenilik Yönetimi ve Değerler Yönetimine Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçekler	Boyutları	N	$\overline{X}$	ss
Yenilik Yönetimi Ölçeği	Girdi yönetimi	150	4,00	,8794
	Yenilik strateji	150	4,10	,8988
	Örgütsel kültür yapı	150	4,15	,8912
	Proje yönetimi	150	4,15	,8714
	Yenilik yönetimi toplam	150	4,13	,8595
Değerler Yönetimi Ölçeği	Değerler yönetimi toplam	150	3,96	,8383

Tablo 2'de öğretmenlerin yenilik yönetimine yönelik görüşlerinin aritmetik ortalamaları incelendiğinde girdi yönetimi ($\overline{X}$ =4,00), yenilik stratejisi ($\overline{X}$ =4,10), örgütsel kültür ve yapı ($\overline{X}$ =4,15) ve proje yönetimi ($\overline{X}$ =4,15) alt boyutları ile yenilik yönetimi ölçeğine yönelik toplamda ($\overline{X}$ =4,13) ile "çok katılıyorum" düzeyindedir. Benzer şekilde öğretmenlerin değerler yönetimine yönelik toplam görüş düzeyleri de ($\overline{X}$ =3,96) "çok katılıyorum" düzeyindedir.

Boyutlar ayrıntılı olarak ölçek maddeleri göz önüne alınıp değerlendirildiğinde, girdi yönetimi boyutunda yöneticilerin okuldaki yenilik çalışmaları için çevresindeki kamu kuruluşlarından destek bulmaya çalışması, yenilik çalışmalarında uzman görüşlerinden yararlanmaları, yenilik çalışmalarına katkı sağlaması için okulda fiziksel alanların tahsisine çalışması ve kullanılacak araç gereçlerinin teminin sağlamaları konularında öğretmenlerin olumlu algıya sahip oldukları görülmektedir. Yenilik stratejileri boyutunda da öğretmenlerin ölçek maddelerine verdikleri cevaplar doğrultusunda okul personelinin hizmet içi eğitim ve seminerlere katılımın sağlanması, eğitim alanındaki yeni gelişmeleri takip etmesi, eğitim alanındaki yeniliklerin okul çalışanlarınca anlaşılması için yöneticilerin çalıştıkları, eğitim için olumlu katkı sağlamayacağı anlaşılan projelerin sonlandırıldığı konularında olumlu algıya sahiptirler. Örgütsel kültür ve yapı boyutunda ise yine öğretmenlerin, yöneticilere yönelik, yenilikçi anlayışın öneminin vurgulanması, yenilikçi bireylerin açıkça takdir edilmesi, yeniliğe giden öğrenme ve çabanın takdir edilmesi maddelerinde olumlu algıya sahip oldukları görülmektedir. benzer şekilde proje yönetiminde boyutunda da karar vermede fikir birliği ve ortak bir yaklaşımın benimsendiği, yeniliğin çevreyle uyumda önemli bir araç görüldüğü, personel arasında yeniliğin pekişmesi için güçlü bağların oluşturulmaya çalışıldığı, yeniliklerde okul çevresinin sesine kulak verildiği, yenilik sürecinin kestirilemeyen sonuçlarına karşı hazırlıklı olunduğu noktasında öğretmenler olumlu algıya sahiptirler. Belirtilen durumlar yenilik yönetiminin okullarda olumlu olarak algılanıp uygulanmaya çalıştığının da göstergesi kabul edilebilir. Bu bulgular aynı zamanda değişim ve gelişmenin yaşandığı çağımızda eğitim kurumları olan kuralların bu süreye uyum sağlamaya çalıştıklarını da göstermektedir. Göl ve Bülbül (2012) yaptıkları araştırmada bu araştırmada olduğu gibi ilkokul yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterliklerine yönelik öğretmen görüşlerinin tüm boyutlarda ''çok katılıyorum'' düzeyinde olduğu sonucu bu araştırmanın sonucunu desteklemektedir. Yapılan araştırmanın araştırma grupları göz önüne alındığında hem ilköğretim de hem liselerde yenilik yönetimi konusunda yöneticilerin yeterli görülmesi algısı olumlu bir durum olarak görülebilir. Bununla beraber öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalamaları incelendiğinde girdi yönetimi boyutunda okul yöneticilerinin diğer boyutlara göre daha az yeterlilik düzeyine sahip oldukları da söylenebilir. Bu bulgu bu boyutta okul yöneticilerinin yeterliliklerinin geliştirilmesi gerçeğini de göstermektedir.

Öğretmenlerin değerler yönetimine yönelik algılarının ''çok katılıyorum'' düzeyinde gerçekleşmiş olması, okul yöneticilerinin, yönetim bilgi ve becerisi, meslek onuru, adalet, doğruluk, dürüstlük, katılımla belirlenecek objektif ölçütler, önyargılardan sıyrılabilme ve gündelik kaygıların baskısından kurtulabilme gibi alanlarda istenilen düzeye yakın bir tutum içerisinde olduklarını göstermektedir. Bu durum aslında olması gereken arzulanan bir durumdur. Eğitim kurumlarında bu değer ve özelliklerin olması yetiştirecekleri nesillere kazandıracakları özellikler açısında önem taşımaktadır. Yılmaz'ın (2007) değerlere göre yönetime yönelik

öğretmen görüşleri çalışmasında da benzer sonuçlara ulaşılmış, elde edilen sonuçlar bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Kişisel Değişkenlere Yönelik Bulgular

Cinsiyet Değişkeni

Tablo 3'de öğretmenlerin cinsiyet değişkenlerine göre yenilik yönetimi ve değerler yönetimine yönelik bulgular yer almaktadır.

Tablo 3: Yenilik Yönetimi ve Değerler Yönetimine Yönelik Öğretmen Algılarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Değerlendirilmesine Yönelik Mann-Whitney U Sonuçlar

Ölçek	Boyutları	Değişken	N	$\overline{X}$	Sıra Toplamı	U	p
Yenilik Yönetimi Ölçeği	Girdi yönetimi	Kadın	111	72,99	8101,50	1885,500	,227
		Erkek	39	82,65	3223,50		
	Yenilik strateji	Kadın	111	73,38	8145,00	1929,000	,305
		Erkek	39	81,54	3180,00		
	Örgüt kültür yapı	Kadın	111	72,18	8012,50	1796,500	,110
		Erkek	39	84,94	3312,50		
	Proje yönetimi	Kadın	111	70,96	7877,00	1661,000	,078
		Erkek	39	85,11	3149,00		
	Yenilik yönetimi toplam	Kadın	111	70,58	7834,00	1618,000	,053
		Erkek	39	86,27	3192,00		
Değerler Yönetimi Ölçeği		Kadın	111	70,38	7812,50	1596,500	,015*
		Erkek	39	90,06	3512,50		

* p<.05

Tablo 3'e göre öğretmenlerin cinsiyet değişkeni yenilik yönetimine ilişkin toplam görüşlerinde ve hiçbir alt boyutta anlamlı fark ortaya çıkmazken (p>,05), değerler yönetimine yönelik görüşlerinde anlamlı fark ortaya çıkmıştır (p<.05). Bu bulgu doğrultusunda kadın ve erkek öğretmenlerin yenilik yönetiminin tamamında ve girdi yönetimi, yenilik stratejisi, örgütsel kültür ve yapı ve proje yönetimi alt boyutlarında birbirine benzer algılara sahip oldukları söylenebilir. Göl ve Bülbül'ün (2012) de araştırmasında da benzer şekilde öğretmenlerin yenilik yönetimine yönelik görüşleri kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir fark ortaya çıkarmamıştır. Bu yönüyle araştırma sonuçları birbirini desteklemektedir. Bununla birlikte her iki araştırmanın sonucunda erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere oranla biraz daha olumlu algıya sahip olduklarını söylemek mümkündür. Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin okul yöneticilerini yenilikçi yönetim uygulamalarına yönelik algılarının olumlu olması ve aynı zamanda anlamlı farklılığın olmaması okul yöneticilerinin yenilikçi liderlik konusunda mesafe aldıklarının kanıtı olabilir.

Değerler yönetimi konusunda ise kadın ve erkek öğretmenler birbirinden farklı görüşlere sahiptirler. Kadın ve erkek öğretmenlerin görüşlerinin aritmetik ortalamaları incelendiğinde erkek öğretmenlerin ($\overline{X}$ =90,06) kadın öğretmenlerden ($\overline{X}$ =70,38) daha olumlu algıya sahip oldukları görülmektedir. Bu durumun nedeni olarak okul yöneticilerinin çoğunluğunun erkek olması gösterilebilir. Çünkü okullarda öğretmen ve yöneticiler arasında kurulan iletişim ve etkileşim düzeyi incelendiğinde erkek öğretmenlerin erkek yöneticilere daha yakın oldukları görülmektedir. Bu durum erkek öğretmenlerin yöneticilerin tutum, davranış ve özelliklerini daha yakından tanık olup görmelerini sağlamaktadır. Değerler yönetimi açısından ele alındığında bu durum yöneticilerin yönetim bilgi ve becerilerini, eşitlik, adalet, doğruluk, dürüstlük, objektiflik gibi ölçütleri kullanıp kullanmadıklarını, önyargılarının kararlarını etkileyip etkilemediklerini, gündelik kaygı ve baskılardan kurtulup kurtulamadıkları konusunda daha fazla bilgiye sahip olmalarını sağlayacaktır.

Kıdem Değişkeni

Öğretmenlerin kıdem değişkenine göre yenilik yönetimi ve değerler yönetimine yönelik algılarına ilişkin bulgular Tablo 4'de yer almaktadır.

Tablo 4: Yenilik Yönetimi ve Değerler Yönetimine Yönelik Öğretmen Algılarının Kıdem Değişkeni Açısından Değerlendirilmesine İlişkin Kruskal-Wallis Testi

Ölçek boyutları	**Kıdem**	**N**	**Sıra ortalama**	**sd**	**χ2**	**p**	**Anlamlı fark**
Girdi yönetimi	1-10 yıl	49	74,33				-
	11-20 yıl	70	73,54	2	,847	,655	
	21 yıl ve üzeri	31	81,79				
Yenilik strateji	1-10 yıl	49	73,05				-
	11-20 yıl	70	75,75	2	,349	,840	
	21 yıl ve üzeri	31	78,81				
Örgütsel kültür yapı	1-10 yıl	49	69,66				
	11-20 yıl	70	76,26	2	1,884	,390	-
	21 yıl ve üzeri	31	83,00				
Proje yönetimi	1-10 yıl	49	70,13				
	11-20 yıl	70	74,36	2	1,424	,491	-
	21 yıl ve üzeri	31	81,71				
Yenilik yönetimi toplam	1-10 yıl	49	70,90				
	11-20 yıl	70	74,90	2	,752	,687	-
	21 yıl ve üzeri	31	79,32				
Değerler Yönetimi Ölçeği	1-10 yıl	49	79,37				
	11-20 yıl	70	76,09	2	1,313	,519	-
	21 yıl ve üzeri	31	68,06				

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin kıdem değişkeni; yenilik yönetimine ilişkin toplam görüşlerinde ve hiçbir alt boyutta anlamlı fark ortaya çıkarmadığı (p>,05) gibi değerler yönetimine yönelik görüşlerinde de anlamlı fark ortaya koymadığı (p<,05) tespit edilmiştir. Bu bulgu doğrultusunda öğretmenlerin 1-10 yıl, 11-20 yıl ya da 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olmaları onların yenilik yönetimi ve değerler yönetimi görüşlerinde anlamlı fark ortaya çıkarmamış, birbirine benzer algılara sahip olduğunu göstermektedir.

Bununla beraber yenilik yönetimine yönelik görüşlerin aritmetik ortalamaları incelendiğinde dört boyutta da 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin daha olumlu bir algıya sahip olduklarını görülmektedir. En düşük algı ise 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde görülmektedir. Bu durum kıdem açısından daha yüksek kıdeme sahip olan öğretmenlerin okul yönetimi, süreçleri ve uygulamalarını daha iyi bilip analiz etmelerinden ve yöneticilerle geçirilen sürenin daha fazla olup yapılan uygulamalar konusunda daha tecrübeli olmalarından kaynaklanabilir. Çünkü bu öğretmenler çalıştıkları süre içerisinde yenilik yönetimine yönelik pek çok uygulamaya tanık olmuş kişilerdir. Kıdemi daha düşük öğretmenler okulu ve yönetimi hakkında çok fazla bilgiye sahip olmadıkları gibi, işe yeni başlayan daha idealist öğretmenlerdir. Beklentilerinin yüksek olması diğer kıdem gruplarından daha olumsuz algıya sahip olmalarının nedeni olabilir. Göl ve Bülbül'ün (2012) yaptığı araştırma sonuçlarında mesleki kıdemde anlamlı bir farkın olmaması araştırmamızı destekler niteliktedir.

Değerler yönetimi açısından da kıdem grupları arasında anlamlı fark çıkmasa da öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalamaları incelendiğinde 1-10 yıl kıdeme sahip olanların daha olumlu algıya sahipken, 21 yıl ve üzeri olanlarının algılarının daha düşük olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasında çıkan bu durumun nedeni yenilik yönetiminde olduğu gibi işe yeni başlayan meslek hayatının başında olan öğretmenlerin değerler konusunda daha hassas olmaları olabilir.

Öğretmenlerin Yenilik Yönetimi ve Değerler Yönetimi Algıları Arasındaki İlişki

Tablo 5'de öğretmenlerin yenilik yönetimi ve değerler yönetimi ölçeklerinden aldıkları toplam puanlar arasındaki spearman's rho korelasyon katsayısı verilmiştir.

Tablo 5: Öğretmenlerinin Yenilik Yönetimi ve Değerler Yönetimine Yönelik Görüşleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Tablosu (Spearman's rho)

Değişken	Girdi yönetimi	Yenilik stratejisi	Örgütsel kültür ve yapı	Proje yönetimi	Yenilik yönetimi toplam
Değerler yönetimi	,590	,990	,898	,764	,730

*p<,o5; **p<,01

Tablo 5'ye göre öğretmenlerin değerler yönetimi ve yenilik yönetimi görüşleri arasında ne toplamda ne de alt boyutlar açısından hiçbir alt boyutta anlamlı ilişki olmadığı görülmektedir. Bu bulgu doğrultusunda öğretmenlerin değerler yönetimi ile yenilik yönetimi algılarının birbirini etkilemediği söylenebilir. Araştırmanın planlanma sürecinde yöneticilerin sahip olduğu değerlerin öğretmenlerinin kendilerini yenilemeleri ve geliştirmelerini teşvik edecek şekilde olması beklenmekteydi. Çünkü okulların yenileşme sürecini başarı ile geçirmelerinde yöneticilerin çalışanlarıyla aralarında oluşacak ortak değerler sisteminin ve yenilik ve değişime açık olma konusunda olumlu tutum ve davranışlara sahip olmasının etkili olduğu düşünülmekteydi. Bununla birlikte bu iki duruma yönelik görüşleri arasında bir ilişki ortaya çıkmamıştır. Bu durumun nedeni olarak değerler konusunun daha statik olup değişmez olması, yenilik konusunun ise değişimi içerip dinamik olması olabilir. Okullarda değerler ve yenilik konusu açısından değerlendirildiğinde yöneticilerin değerlerine sıkı sıkıya bağlı olması eğitimin dinamik yanı olan yenileşmeyi etkilemeyebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğretmenlerin yenilik yönetimine yönelik algıları; toplam ölçekte ve girdi yönetimi, yenilik stratejisi, örgütsel kültür ve yapı ve proje yönetimi boyutlarında "çok katılıyorum" düzeyindedir. Benzer şekilde öğretmenlerin değerler yönetimine yönelik algıları da "çok katılıyorum" düzeyindedir.

Yenilik yönetimi açısından öğretmenlerin cinsiyet ve kıdem değişkenleri yenilik yönetimine yönelik toplamda ve alt boyutlara yönelik görüşlerinde anlamlı fark ortaya çıkarmamıştır. Kadın ve erkek öğretmenler ile mesleki kıdem olarak 1-10, 11-20 ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenler birbirine benzer görüşlere sahiptirler. Değerler yönetimi açısından cinsiyet değişkeni kadın ve erkek öğretmen görüşleri arasında anlamlı fark ortaya çıkartırken, kıdem değişkeni anlamlı fark ortaya çıkarmamıştır. Erkek öğretmenler kadın öğretmenlerden olumlu görüşe sahiptir.

Öğretmenlerin değerler yönetimi ve yenilik yönetimi algıları arasında anlamlı ilişki ortaya çıkmamıştır. Öğretmenlerin değerler yönetimine yönelik görüşleri yenilik yönetimine yönelik görüşleri birbirini etkilememektedir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu önerileri geliştirilmiştir: Okullarda yenilik yönetimi sürecinde yöneticilerin girdi yönetimi boyutunda yeterliliklerinin geliştirilmesi için gerekli eğitim ve seminerler düzenlenebilir. Kadın öğretmenlerin değerler yönetimine yönelik görüşlerinin erkek öğretmenlerden düşük olmasının sebebi araştırılabilir. Liselerde yapılan bu araştırma nicel bir araştırma olup elde edilen bulgular araştırma grubu ile sınırlıdır. Aynı konu nitel bir araştırma yapılarak genişletilip, ayrıntılı bulgulara ulaşılabilir ve çalışma farklı bölgelerde yapılarak sonuçlar genellenebilir.

Not: Bu çalışma 06-08 Kasım 2014 tarihlerinde Antalya'da 22 Ülkenin katılımıyla düzenlenen "3rd World Conference on Educational and Instructional Studies- WCEIS-2014"de bildiri olarak sunulmak olarak seçilmiş olup, JRET Bilim Kurulu hakemleri tarafından değerlendirilerek bu sayıda yayınlanmasına karar verilmiştir.

KAYNAKÇA

Arslan, H. (1994). Felsefeye Giriş. Ankara: Vadi Yayınları.

Aslanargun, E. (2012) Okul Müdürlerinin Sahip Olması Gereken Değerler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 12 (2), 1327-1344.

Baltaş, A. (2008). Değerlerin Değer. http://www.acarbaltas.com/makaleler_detay.php?id=91#.VFYVS5R_tAA

Buluç, B. (1996). Yönetimde Örgütleme Süreci. *Eğitim Yönetimi Dergisi*. 2 (4), 513-522.

Bülbül, T. (2012). Okullarda Yenilik Yönetimi Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 12(1): 157-175.

Göl, E. ve Bülbül, T. (2012). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yenilik Yönetimi Yeterliklerine İlişkin Öğretmen Algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 8(2), 97-109.

Karasar, N. (1996).Bilimsel Araştırma Yönetimi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Özdemir S. (2013). Eğitimde Örgütsel Yenileşme. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Sezgin, F. (2006). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Birey-Örgüt Değer Uyumuna İlişkin Algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 12 (48): 558.

Sezgin, F. (2007). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Bireysel ve Örgütsel Değerlere İlişkin Önem Sıralamaları. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 27 (19: 59-85).

Schwartz, S. H. ve Sagie, G. (2000). Value consensus and importance: a cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 31 (4), 465–497.

Şişman, M. (2002). Örgütler ve Kültürler. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

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

Vurgun, L. ve Öztop, S. (2011). Yönetim ve Örgüt Kültüründe Değerlerin Yönetimi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. 16 (3): 217-230.

Yılmaz, K. (2007). İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Değerlere Göre Yönetim İle İlgili Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 52, 639-664.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Kasım 2014 Cilt: 3 Sayı: 4 Makale No: 12 ISSN: 2146-9199

YANSITICI DÜŞÜNMEYİ GELİŞTİRME: FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARI İLE GERÇEKLEŞTİRİLEN YANSITICI GÜNLÜK TUTMA UYGULAMASININ ETKİLERİ

Dr. Canan Cengiz
Karadeniz Teknik Üniversitesi
canancengiz@ktu.edu.tr

Yrd. Doç. Dr. Faik Özgür Karataş
Karadeniz Teknik Üniversitesi
fozgurkaratas@gmail.com

Özet

Yansıtma, öğretimin önemli bir öğesidir ve bu konuda öğrencilere rehberlik edecek olan da öğretmenlerdir. Ancak üniversite düzeyinde ve özellikle de öğretmen adayları ile yapılan çalışmalar öğretmen adaylarının yansıtma seviyelerinin çoğunlukla tanımlayıcı olarak tanımlanan düşük seviyede kaldığını göstermektedir. Bu çalışmanın amacı, Genel Kimya Laboratuvarı (GKL) dersi çerçevesinde hazırlanan geribildirim destekli yansıtıcı günlüklerin, Fen Bilgisi Öğretmenliği Programı 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının, yansıtma seviyeleri üzerindeki etkisinin belirlenmesidir. Bu amaçla 14 Fen Bilgisi 1. sınıf öğretmen adayı yansıtıcı düşünme ve yansıtıcı günlük yazmaya yönelik bir ders saati (90 dakika) süren eğitime tabi tutulmuş ve ardından sekiz hafta boyunca GKL dersi çerçevesinde yansıtıcı günlük tutmuşlardır. Günlükler her hafta araştırmacı tarafından incelenip, geribildirim yazılarak öğretmen adaylarına geri verilmiştir. Toplam 8 hafta süren günlük tutma uygulamasında öğretmen adayları tarafından toplam 105 yansıtıcı günlük hazırlanmıştır. Günlükler Moon (2009) tarafından belirlenmiş yansıtma seviyeleri dikkate alınarak analiz edilmiştir. Analiz sonuçları, öğretmen adaylarının sıklıkla yansıtıcı yazılar yazdıklarını fakat nadiren ileri seviyede yansıtma yaptıklarını göstermiştir.

Anahtar Sözcükler: Yansıtıcı Düşünme, Yansıtıcı Günlük, Fen Bilgisi Öğretmen Adayı, Genel Kimya Laboratuarı.

DEVELOPING REFLECTIVE THINKING: EFFECTS OF KEEPING REFLECTIVE JOURNALS WITH PRE-SERVICE SCIENCE TEACHERS

Abstract

Reflection is an important element of teaching and teachers are expected to guide students in this regard. However, the studies conducted at university level especially with pre-service teachers showed that pre-service teachers' reflection levels are generally low. The aim of this study is to determine effects of writing reflective journals supported with feedbacks in General Chemistry Laboratory (GCL) course on first-year pre-service science teachers' reflection levels. For this cause, 14 first-year pre-service science teachers were trained about reflective thinking and writing reflective journals with a two-hour program. The participants were asked to write reflective journals every week after GCL course. One of the reserachers examined, wrote feedback notes on the journals and hand them back to the participants. The study lasted 8 weeks and 105 reflective journals were written by the pre-service science teachers. The journals are examined by using Moon's (2009) reflective writing categories. The resuts showed that the pre-service science teachers' journals generally fit in "reflective journal" level, but rarely included advanced leved reflections.

Key Words: Reflective Thinking, Reflective Journal, Pre-Service Science Teacher, General Chemistry Laboratory.

GİRİŞ

"Kafamızdan geçen ve aklımıza gelen her şey düşünce olarak adlandırılır... Bazı durumlarda bir inanç belli belirsiz birşekilde ya da onu destekleyen temellerin belirtilmesi girişiminde bulunulmadan kabul edilir. Diğer durumlarda bir inancın temelleri veya kaynağı kasıtlı olarak aranır ve bu inanışın desteklerinin yetkinliği irdelenir. Bu süreç yansıtıcı düşünme olarak adlandırılır..." (Dewey, 2010: 5).

Öğrenme üzerine yansıtma, bireyin öğrenme hedeflerine hangi düzeyde ulaştığını ve bu hedeflere ulaşmak amacıyla yararlandığı öğrenme ortamı, öğrenme araçları ve öğrenme yöntemlerinin etkililiğini değerlendirerek, öğrenmenin daha etkili gerçekleşebilmesi için aldığı kararlar ve oluşturduğu planlardır (Amodeo, 1996; Grant, Kinnersley, Metcalf, Pill ve Houston, 2006; Kim, 2005; Mair, 2010; Moffitt, 2000; Park, 2003).

Öğretmen adayları ile yapılan çalışmalar incelendiğinde, öğretmen adaylarından alan eğitimi derslerinde yazılı yansıtmalar yapmalarının istendiği ve bu yazılı yansıtmaların incelendiği belirlenmiştir (Gipe ve Richards, 1992; Kozan, 2007; Şahin, 2009). Bu çalışmalar içerisinde öğretmen adaylarından öğretmenlik uygulamalarına yönelik yansıtma yapmalarının istendiği çalışmalar önemli bir yer tutmaktadır (Gipe ve Richards, 1992; Şahin, 2009). Bunların dışında öğrencilerin, çeşitli derslerde, "öğrenmeleri" üzerine yansıtmalar yaptığı çalışmalar da mevcuttur (Amodeo, 1996; Moffitt, 2000). Fakat öğretmen adaylarının alan derslerinde, öğrenmelerine ilişkin olarak yansıtma yapmalarının istendiği çalışmalara ulaşılan alanyazında rastlanmamıştır. Halbuki bilgi çağında bireylerin gerek akademik hayatlarında, gerekse sonraki yaşantılarında başarılı olabilmeleri ve kendilerini geliştirebilmeleri için kendi kendilerine öğrenmeyi ve öğrenmelerini izleme becerilerini kazanmaları gerekmektedir (Sübaşı, 2000). Bu nedenle öğretmen adaylarının konu alanına yönelik yansıtma becerilerinin geliştirilmesi ve bu sürecin irdelenmesi önemlidir.

Yansıtma, öğretimin önemli bir öğesidir ve bu konuda öğrencilere rehberlik edecek olan da öğretmenlerdir (Rogers, 2001). Ancak üniversite düzeyinde ve özellikle de öğretmen adayları ile yapılan çalışmalar öğrencilerin yansıtma seviyelerinin çoğunlukla tanımlayıcı seviyede kaldığını göstermektedir (Chalk ve Hardbattle, 2007; El-Dib, 2007; Şahin, 2009; Ussher ve Chalmers, 2011; Yeşilbursa, 2011). Bu sebeple öğretmen adaylarının yansıtma seviyelerinin belirlenilerek yansıtma becerilerini geliştirici bir programdan geçirilmelerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin yansıtıcı düşünen bireyler olarak yetiştirilmesinde öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Yansıtıcı düşünen bir öğretmen, öğretimi üzerinde sürekli düşünür ve öğretimini değerlendirir. Problemleri yalnızca algılayıp, tanımlayıp genellemez, olaylara birçok açıdan bakarak kendisini, süreci ve aksayan durumları düzenler. Yani bu niteliğe sahip bir öğretmenin, problemleri profesyonel gelişim için bir fırsat olarak gördüğü söylenebilir (Alp ve Taşkın, 2008; Dilci ve Babacan, 2012; Ünver, 2003). Özellikle eleştirel yansıtıcı düşünme yeteneğine sahip olan bir öğretmen sınıf ortamının sürekli aktif olmasını sağlayabilmektedir (Şahin, 2009). Bu sebeple öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünmelerini geliştirecek etkinliklerle tanıştırılması önemlidir. Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme alışkanlıkları geliştirmesi ve benzer yöntemleri daha sonra kendi meslek yaşantılarında öğretim amaçlı kullanabilecekleri düşünüldüğünde bu, daha da önem kazanmaktadır.

Bu çalışmanın amacı, Genel Kimya Laboratuvarı (GKL) dersi çerçevesinde hazırlanan geribildirim destekli yansıtıcı günlüklerin, Fen Bilgisi Öğretmenliği Programı 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının, yansıtma seviyeleri üzerindeki etkisinin belirlenmesidir.

YÖNTEM

Bu bölümde çalışmanın katılımcıları, veri toplama araçları, uygulama süreci ve verilerin analizi ile ilgili bilgi verilmiştir.

Katılımcılar

Çalışma Fen Bilgisi Öğretmenliği programı 1. sınıfta öğrenim görmekte olan 14 öğretmen adayı ile 2012-2013 güz yarıyılında GKL1 dersinde yürütülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Çalışmanın veri toplama araçlarını öğretmen adaylarının 8 hafta boyunca hazırladıkları toplam 105 yansıtıcı günlük oluşturmaktadır. Yansıtıcı günlüklerde öğretmen adaylarının aşağıda bir kısmı verilen yönlendirici sorulardan biri veya birkaçına yoğunlaşarak öğrenmeleri üzerinde düşünerek yazılarını yazmaları istenmiştir.

Yönlendirici Sorular

- Bu ders öğrenmenizle ilgili neler öğrendiniz ve bunları nasıl öğrendiniz?
- Neleri öğrenmeye gereksiniminiz var?
- Bunları öğrenmek için neler yapmalısınız?
- Öğrenme sürecindeki duygularınız nasıldı?
- Neden bu şekilde hissettiniz?
- Bu ders, bundan sonra neyi yapmaya başlamaya karar vermenizi sağladı?

Uygulama Süreci

Aşağıda uygulama sürecinde gerçekleştirilenler hafta hafta verilmiştir:

İlk Hafta

Öğretmen adaylarına ilk yansıtıcı günlüklerini yazmaları için hazırlanmış kağıtlar dağıtılmış ve öğretmen adaylarından hafta içerisinde bu günlükleri doldurarak bir sonraki derse getirmeleri istenmiştir. Bu günlüklerde öğretmen adaylarına cevaplamaları için *"Üniversiteden beklentilerinizle okula başladığınızdan bu yana karşılaştıklarınız hangi ölçüde örtüşüyor?"* sorusu yöneltilmiştir. Ayrıca olumlu ve olumsuz deneyim ve düşüncelerini nedenlerini de belirterek açıklamaları istenmiştir.

İkinci Hafta

Öğretmen adaylarına yansıtıcı günlük yazmaya yönelik eğitim vermek amacıyla araştırmacılar tarafından bir ders planı hazırlanmıştır. Öğretmen adayları yapılandırmacı kuramın dört aşamalı modeline uygun olan (Ayas, Çepni, Johnson ve Turgut, 1997) 90 dakikalık ders planı doğrultusunda eğitimden geçirilmişlerdir.

Ders planının birinci aşamasında öğretmen adaylarından bir yansıtıcı günlük örneğini incelemeleri istenmiştir. Hemen ardından öğretmen adaylarının günlüğe yönelik görüşleri alınmıştır. Öğretmen adaylarına öğretmen olduklarında ve öğrencilerinden günlük tutmalarını istediklerinde, bu günlükleri değerlendirmede ne gibi kriterlere dikkat edecekleri sorulmuştur.

İkinci aşamada öğretmen adayları 4'erli gruplara ayrılmış ve her bir gruba yansıtıcı günlük örnekleri dağıtılmıştır. Öğretmen adaylarından kendilerine verilen yazılardan hangisine daha yüksek puan vereceklerini grup arkadaşlarıyla tartışarak sebepleriyle birlikte yazmaları istenmiştir. Bu süreçte gruplar dolaşılarak her bir grubun görüşü alınmıştır. Ardından öğretmen adaylarına kendilerinden de yansıtıcı günlükler hazırlamaları isteneceği belirtilerek, bu günlüklerin değerlendirilmesinde kullanılacak rubrikler dağıtılmıştır. Öğretmen adaylarından, dağıtılan rubrikleri kullanarak günlükleri puanlandırmaları istenmiştir.

Üçüncü aşamada öğretmen adaylarına rubrikten ne anladıkları, hangi günlüğü, hangi seviyeye ne sebeple dahil ettikleri sorulmuş, bu konular üzerinde tartışılarak, öğretmen adaylarının anlamadığı hususlar açıklığa kavuşturulmaya çalışılmıştır.

Dördüncü aşamada öğretmen adaylarına tekrar farklı yansıtıcı günlük örnekleri sunulmuş ve rubriği kullanarak dağıtılan günlükleri puanlandırmaları istenmiştir. Puanlandırma sınıf tartışması şeklinde yapılmıştır. Son olarak öğretmen yansıtıcı günlük tutmanın öğretmen adaylarına ne gibi yararlar sağlayacağı konusunda bilgi vermiş ve bu konuda da sınıf tartışması yapılarak ders bitirilmiştir.

Üçüncü -On Birinci Hafta

8 hafta boyunca her hafta yaklaşık bir saat süren deneyler sonrasında öğretmen adaylarından yaklaşık yarım saat içerisinde yansıtıcı günlük yazmaları istenmiştir.

Verilerin Analizi

Toplam 105 günlükten 26'sı araştırmacı ve konu alanında araştırma yapan uzman bir öğretim üyesi tarafından değerlendirilmiştir. İlk değerlendirme sonucunda %77 oranında bir tutarlılık olduğu belirlenmiştir. İki araştırmacı farklı seviyelere dahil ettikleri günlükleri tekrar incelemiş, neden bu seviyeye dahil ettiğini her bir günlük için yazmış ve tekrar bir araya gelerek günlükler üzerinde tartışmış ve ortak bir karara varmışlardır. Araştırmacı geri kalan günlükleri bu süreçten edindiği deneyimleri kullanarak tek başına değerlendirmiştir. Ancak araştırmacının, günlükleri bir gruba dahil etme konusunda kararsız olduğu durumlarda günlüklerin seviyelendirilmesi için aynı öğretim üyesinin görüşü alınmıştır. Bu şekilde, ilk ve son günlükler de dâhil olmak üzere, her bir günlük, Tablo 1'de verilen Moon'un (2009) belirlediği yansıtma seviyeleri dikkate alınarak sınıflandırılıp 1'den 4'e kadar olan tam sayılarla puanlandırılmıştır. Öğretmen adaylarının ortalama yansıtma seviyeleri, her bir öğretmen adayının her hafta hazırladığı yansıtıcı günlüklerden elde ettikleri yansıtma puanlarının toplanıp, hazırladıkları günlüklerin toplam sayısına bölümü ile elde edilmiştir.

Tablo 1: Moon'un (2009) belirlediği yansıtıcı yazma seviyeleri

Tanımlayıcı Yazma	"Bu tür açıklama tanımlayıcıdır ve az miktarda yansıtma içerir… Fikirler açıklamanın veya hikâyenin anlamı ile ilişkilendirilmekten ziyade olayların sıralanması ile ilişkilendirilme eğilimindedir… Çoğu konu eşit ağırlıkta ele alınmaktadır."
Bir Miktar Yansıtma İçeren Tanımlayıcı Yazma (BYİTY)	"Bu bir takım yansıtma sinyalleri veren tanımlayıcı bir açıklamadır fakat aslında fazla yansıtma içermez. Sanki sorulması ve cevaplanması gereken büyük bir soru veya sorular varmış gibi bir olaya odaklanır… Soruların sorulması onu tanımlayıcı açıklamadan ileriye götürür fakat sorulara cevap verme konusundaki yetersizlik olayların gerçek anlamda az analiz edildiğini gösterir."
Yansıtıcı Yazma (YY)	"Burada bir tanımlama mevcuttur fakat odaklanılan bazı özel durumlar için yansıtıcı yorumlar yapılmıştır… Açıklama bazı analizler içerir ve davranışın niyetini ve sebebini açıklamanın önemi kavranmıştır… Bazı kendini sorgulamalar içerir ve olayın kendisi üzerindeki etkisini fark etmeye isteklidir."
İleri Seviye Yansıtıcı Yazma (İSYY)	"Olaydan geriye doğru gidildiğine, düşünüldüğüne ve içsel bir diyalog olduğuna yönelik açık bir kanıt vardır. Açıklama derin bir yansıtma içerir ve olayla ilgili düşüncenin değişebileceğine yönelik farkındalığı içerisinde barındırır. Üstbilişsel bir tutum takınılmıştır… Deneyimlerden ve öğrenmeye yönelik yazılan noktalardan öğrenmenin gerçekleştiği gözlemlenir."

BULGULAR

Her bir öğretmen adayının yansıtıcı günlük yazmaya yönelik eğitim almadan önce yazdıkları yazılarda tanımlayıcı seviyede yansıtma yaptıkları belirlenmiştir. Yansıtıcı günlük yazmaya yönelik verilen eğitimden sonra tutulan günlükler için her bir öğretmen adayının ortalama yansıtma seviyesi ve öğretmen adaylarının haftalara göre ortalama yansıtma seviyeleri Tablo 2'de sunulmuştur. Yansıtma seviyeleri belirlenirken; 1,00 ile 1,75 puan arasındaki yansıtıcı günlükler tanımlayıcı yazma (TY); 1,76 ile 2,50 puan arasındaki yansıtıcı günlükler bir miktar yansıtma içeren tanımlayıcı yazma (BYİTY); 2,51 ile 3,25 puan arasındaki yansıtıcı günlükler yansıtıcı yazma (YY);

3,26 ile 4,00 puan arasındaki yansıtıcı günlükler ise ileri seviye yansıtıcı yazma (İSYY) kategorilerine dahil edilmiştir.

Tablo 2'den görüldüğü gibi öğretmen adaylarının haftalara göre ortalama yansıtma seviyeleri incelendiğinde yalnızca altıncı hafta öğretmen adaylarının tanımlayıcı seviyede yazılar yazdıkları görülmektedir. Çoğu haftalar öğretmen adayları bir miktar yansıtma içeren tanımlayıcı yazma kategorisinde yazılar yazmışlardır. İlk ve son hafta yazılan günlükler en yüksek seviyede ortalamaya sahip günlüklerdir. Bu iki hafta öğretmen adaylarının yansıtıcı yazma kategorisinde yazılar yazdıkları görülmektedir.

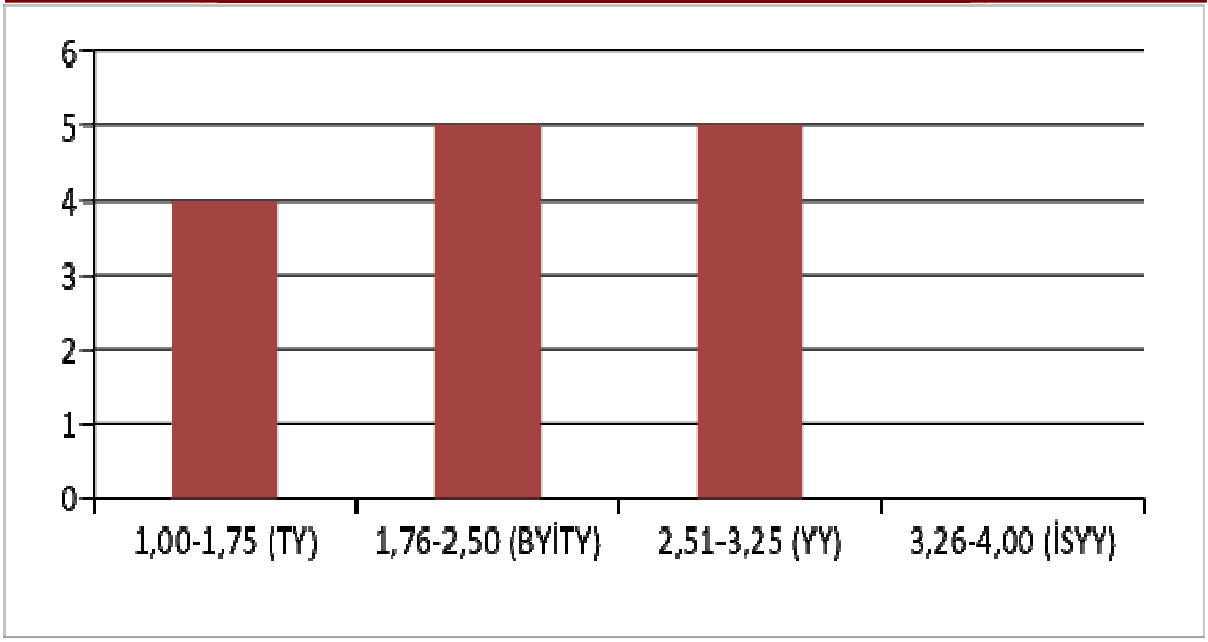
Öğretmen adaylarının sekiz hafta boyunca yansıtıcı günlüklerden aldıkları puanların genel ortalaması 2,21'dir. Bu puan bir miktar yansıtma içeren tanımlayıcı yazma kategorisini temsil etmektedir. Her bir öğretmen adayının yansıtıcı günlükten aldığı ortalama puan incelendiğinde ise günlüklerden alınan en düşük ortalama puanın 1,00, en yüksek ortalama puanın ise 3,12 olduğu görülmektedir. Yani öğretmen adaylarının ortalama yansıtma seviyeleri tanımlayıcı seviyeden yansıtıcı yazma seviyesine değişiklik göstermektedir. Fakat ortalama yansıtma seviyesi ileri seviye yansıtıcı yazma kategorisinde olan bir öğretmen adayına rastlanmamıştır.

Tablo 2: Öğretmen Adaylarının Yansıtma Seviyeleri

	Yansıtma Seviyesi								
	Hafta Numarası								
Öğrenci	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	Ortalama
Ö1	3	2	1	2	2	1	1	2	1,8
Ö2	-*	2	2	1	2	1	1	2	1,6
Ö3	2	1	1	2	3	2	2	3	2,0
Ö4	3	3	3	3	3	2	3	4	3,0
Ö5	2	2	3	3	-*	2	3	4	2,7
Ö6	1	1	1	2	2	1	3	2	1,6
Ö7	3	2	2	3	1	1	2	3	2,1
Ö8	3	3	2	-*	2	2	2	1	2,1
Ö9	3	-*	3	3	3	2	2	3	2,7
Ö10	3	3	4	3	3	3	3	3	3,1
Ö11	2	2	2	4	3	2	-*	3	2,6
Ö12	-*	1	1	1	-*	1	1	1	1,0
Ö13	3	2	1	1	3	2	3	3	2,2
Ö14	3	2	3	2	3	2	1	3	2,4
Ortalama	2,6	2,0	2,1	2,3	2,5	1,7	2,1	2,6	2,21

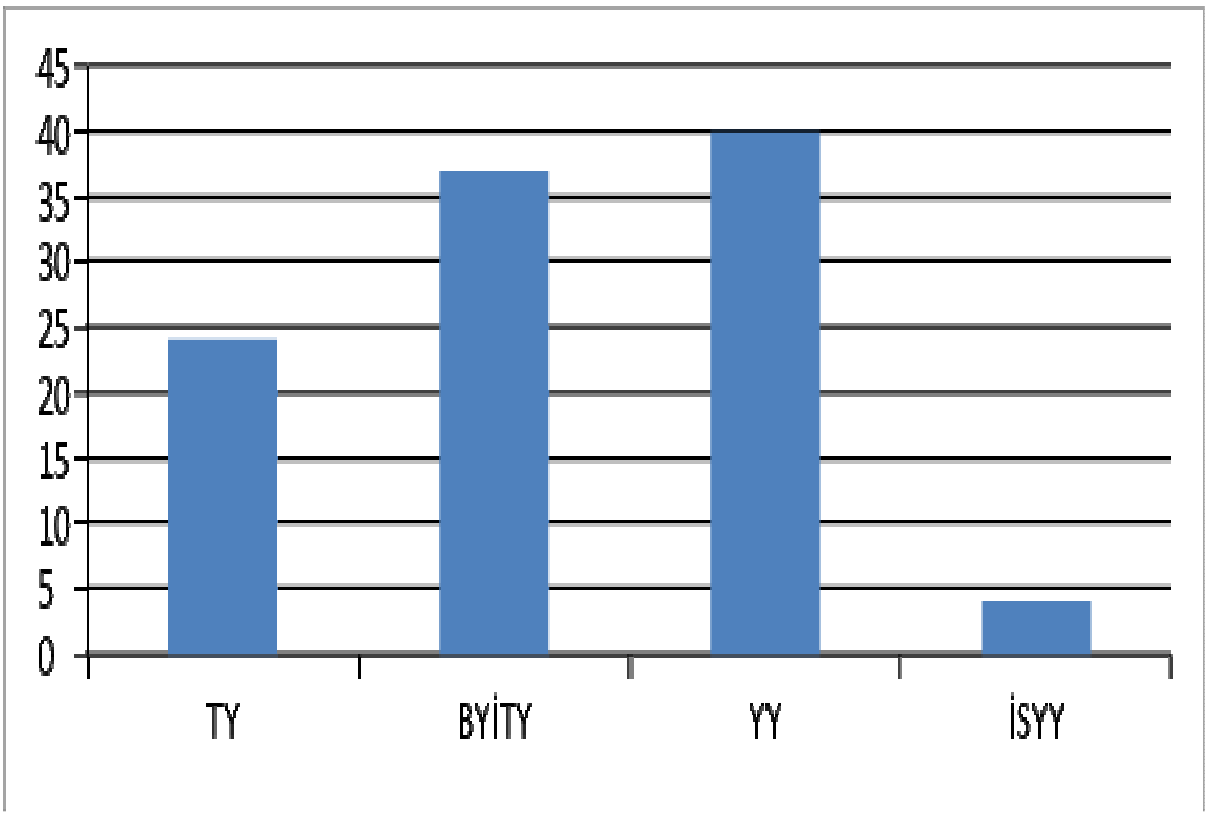
* Bu öğrenciler kişisel nedenlerden dolayı belirtilen haftalardaki deneylere katılamamışlar ve bu nedenle günlük yazmamışlardır.
TY: 1-1,75 puan
BYİTY: 1,76-2,50 puan
YY: 2,51-3,25 puan
İSYY: 3,26-4,00 puan

Öğretmen adaylarının ortalama puanları Grafik 1'de sunulmuştur. Her bir öğretmen adayının ortalama yansıtma seviyeleri incelendiğinde 4 öğretmen adayının tanımlayıcı yazma, 5 öğretmen adayının bir miktar yansıtma içeren tanımlayıcı yazma ve 5 öğretmen adayının ise yansıtıcı yazma seviyesinde olduğu görülmüştür.



Grafik 1. Öğretmen adaylarının ortalama yansıtma seviyeleri

Sekiz hafta boyunca toplam 105 yansıtıcı günlük yazılmıştır. Her bir yansıtma seviyesinde kaç adet günlüğün bulunduğu Grafik 2'de gösterilmektedir. Grafik 2'de 105 günlükten 24'ünün tanımlayıcı yazma, 37'sinin bir miktar yansıtma içeren tanımlayıcı yazma, 40'ının yansıtıcı yazma ve 4'ünün ise ileri yansıtıcı yazma seviyelerinde olduğu görülmektedir.



Grafik 2: Öğretmen adaylarının haftalık yansıtma seviyeleri

Aşağıda bir öğretmen adayının ileri yansıtma seviyesindeki günlüğü örnek olarak verilmiştir:
Laboratuarda bugün alev testi deneyini gerçekleştirdik. Deneyi grupla yaptık ve başarılı olduk. Bu bize güven verdi. Daha önceki deneylerin de vermiş olduğu pratikle gördüm ki bugün çok daha iyi şeyler yapabiliyoruz. Yani kullandığımız malzemelerin ne amaçla, nerde kullanıldığını artık biliyoruz. Kendimle ilgili fark ettiğim bir şey var bugün. Arkadaşlarımın özellikle de grup arkadaşlarımın benden daha pratik, daha atılgan olduklarını gördüm. Yani onlar sanki öğrenmeye benden çok da meyilliler. Kendimi bugün grupta yabancı gibi hissettim. Bu benden kaynaklanıyor da olabilir. Ya da hala kendimi grup çalışmalarına adapte etmemiş olabilirim. Ama artık korkmuyor, endişelenmiyorum. Çünkü yanlış bir şey yazdığımda ne öğretmenim kızıyor ne de yanlış bir şey yaptığımda arkadaşlarım kızıyor. Kendimle ilgili geliştirmem gereken özelliklerim olduğunu bugün fark ettim. Mesela bunlar; arkadaşlarımla daha iyi iletişime girmem için daha cana yakın durmam gerektiği olabilir. Onlar dersle ya da laboratuarla ilgili konularda konuşurlarken benim de konuştukları konuda bilgi sahibi olmam gerekebilir. Bunun için derslerime biraz daha fazla zaman ayırmalıyım. Kendimle pozitif olmam gerekir ve pozitif düşünmem gerekir.

Artık her deney için daha heyecanlı, daha dikkatli olacağım. Çünkü ben bir öğretmen adayıyım. Gelecek neslin daha iyi olması, daha iyi yetişmesini istiyorsam değişime bugünden yani önce kendimden başlamalıyım. Bugün bunu öğrendim…

Bu örnekte öğretmen adayının kendi davranışları ve arkadaşlarının davranışları üzerinde durarak kendisini sorguladığı (öğrenmeye yönelik tutumları ile ilgili) ve bu sorgulamalar sonucunda bir takım kararlar aldığı (pozitif olma, daha fazla çalışma) görülmektedir. Bu sebeple bu yazı ileri seviye yansıtıcı yazı kategorisine dahil edilmiştir.

TARTIŞMA

Öğretmen adaylarının, kendilerine yansıtmaya yönelik eğitim verilmeden önce hazırlamış oldukları günlükler Moon'un (2009) belirlediği yansıtma seviyelerine göre değerlendirildiğinde tamamının tanımlayıcı seviyede (1 puan) olması, öğretmen adaylarının yansıtıcı yazmaya yönelik eğitim almamış olmalarından kaynaklanabilir. Öğretmen adayları yansıtıcı düşünme becerisine sahip olsalar bile daha önce kendilerinden yansıtıcı yazılar yazmaları istenmediği için kendilerinden bekleneni anlayamamış olabilirler (Malthouse ve Roffey-Barentsen, 2013).

Toplam 8 hafta süren yansıtıcı günlük yazma uygulamasının ilk haftasında öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun "yansıtıcı yazma" seviyesinde yazılar yazdıklarının görülmesi yansıtıcı yazmaya yönelik başlangıçta verilen ve 90 dakika süren eğitimin etkili olduğunu düşündürmektedir. Moon (2001) yansıtıcı uygulamaların öğrencilere tanıtılması sırasında onlara zayıf ve iyi yansıtmalar içeren yazıların örnek olarak verilmesinin etkili bir yol olduğunu belirtmektedir. Bundan dolayı, özellikle eğitim sürecinde, öğretmen adaylarına farklı seviyelerde yansıtıcı günlük örneklerini inceleme ve değerlendirme imkanının tanınmış olmasının öğretmen adaylarının kendilerinden ne beklendiğini anlamalarında etkili olduğu düşünülmektedir. Uygulamanın ilk haftası öğretmen adaylarının çoğunun "yansıtıcı yazma" seviyesinde yazılar yazabilmelerinde, kendilerine günlüklerini yazarken yararlanmaları için verilen yönlendirici sorular da etkili olmuş olabilir. Yansıtıcı düşünmeye yönelik eğitim verilmeden önce öğretmen adaylarına yalnızca bir tane yönlendirici soru yöneltilmiş ve bu soruya detaylı bir şekilde cevap vermeleri istenmiştir. Yansıtıcı düşünmeye yönelik gerçekleştirilen eğitimin ardından da öğretmen adaylarının öğrenmelerine ilişkin çeşitli yönlendirici sorular verilmiş ve öğretmen adaylarının bu sorulardan biri veya birkaçına odaklanarak günlüklerini yazmaları istenmiştir. Öğretmen adaylarına yanıtlamaları için alternatif sorular sunulmuş olması, onlara bu konudaki becerilerini daha iyi sergileme imkanı sağlamış olabilir. Yansıtıcı düşünmeye yönelik verilen eğitimin ardından öğretmen adaylarına yöneltilen sorular öğretmen adaylarının laboratuvardaki öğrenme süreçleri üzerine düşünmelerini sağlamaya yönelik olarak hazırlanmıştır. Fakat yansıtıcı düşünmeye yönelik eğitim verilmeden önce öğretmen adaylarından farklı bir konu üzerinde düşünerek yazılarını yazmaları istenmiştir. Eğitim öncesi ve eğitim sonrasında verilen yansıtma konularının farklılık göstermiş olması da öğretmen adaylarının yansıtma seviyelerinde yaşanan değişimin bir sebebi olabilir (Lee, 2005).

Bununla birlikte ileri seviye yansıtıcı yazma kategorisinde değerlendirilen yansıtıcı günlük sayısının az olmasının (Tablo 1) yansıtıcı yazmaya yönelik verilen ön eğitimin ve günlüklere verilen geribildirimlerin öğretmen adaylarının ileri seviyede yansıtma yapmaları için yeterli olmamış olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Ülper (2011) öğrencilerin arkadaşlarından ve öğretmenlerinden yazılı geribildirimlere kıyasla sözlü geribildirim almayı tercih ettiklerini iddia etmektedir. Bu durum bazı öğrenciler üzerinde yazılı geribildirimlerden ziyade, sözlü geribildirimlerin daha etkili olabileceğini düşündürmektedir. Dolayısıyla, öğretmen adaylarının ileri seviye yansıtma yapamamış olmalarının bir nedeni onlara farklı kanallardan ulaşılamamış olması olabilir.

Öğretmen adaylarının günlüklerindeki yansıtma seviyeleri her hafta yüksek olmasa da, sıklıkla yansıtıcı yazılar yazdıkları görülmektedir (Tablo 1). Öğretmen adaylarının haftalara göre ortalama yansıtma seviyelerinin çeşitlilik göstermesi, haftalara göre motivasyonlarındaki/duygusal durumlarındaki değişimin yazma performanslarını etkilemesinden kaynaklanmış olabilir. Öğretmen adayları her hafta dersin başında bir önceki hafta yazdıkları yazılardan kaç puan aldıklarını öğrenmişlerdir. Bu durum zaman zaman öğretmen adaylarının motivasyonlarını etkilemiştir. Başka bir ifadeyle, bir önceki yazılarından yüksek not almış olan öğretmen adayları yazmaya daha motive olmuş olabilirler. Bununla birlikte öğrenme ortamında meydana gelen olaylardan (örneğin deneyi doğru ve zamanında sonuçlandıramama, deney esnasında malzemeleri kırmak) etkilenmiş olabilirler. Öğretmen adayları zaman zaman bunlardan günlüklerinde bahsetmişlerdir. Öğretmen adaylarının bu gibi konularda ders sürecinde yaşadıkları tedirginlikler yansıtıcı günlüklerini etkilemiştir. Bu çalışmada öğretmen adaylarının yansıtmalarının derinliğini etkilediği düşünülen faktörler arasında, öğretmen adaylarının olumsuz tecrübeleri, yapabilecekleri konusunda kabul ettikleri varsayımlar, kendi varsayımları hakkında farkındalık eksiklikleri, yapılacak olan deneye yönelik hazırbulunuşlukları, duygusal durumları ve öğrenme ortamının özellikleri sayılabilir (Boud ve Walker, 1993, aktaran: Bakioğlu ve Dalgıç, 2013: 815).

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Öğretmen adaylarının haftalar boyunca yazdıkları yansıtıcı günlükler incelendiğinde, öğretmen adaylarının sıklıkla yansıtıcı yazılar yazıp nadiren ileri seviyede yansıtma yapmaları, uygulamanın öğretmen adaylarının yansıtıcı yazılar yazmalarında etkili olduğu fakat ileri seviyede yansıtıcı yazmaları konusunda ise istenen düzeyde etkili olamadığını göstermektedir. Başka bir ifadeyle, bireylerin yansıtma seviyelerinin ileri seviyede geliştirilmesi için yansıtıcı günlük tutmak tek başına yeterli değildir, destekleyici etkinlik ve uygulamalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Çalışma öğretmen adaylarının nadiren ileri seviyede yansıtma yapabildiklerini göstermiştir. Bu durum özellikle ilk kez yansıtıcı günlük hazırlayan gruplarda öğrencilerin öğrenmeleri üzerine yansıtma yapmaları amacıyla kendilerine yazılı geribildirimlerin yanında sözlü geribildirimlerin verilmesinin daha ileri seviye yansıtma yapmalarında etkili olacağı düşünülmektedir. Ayrıca öğrencileri yazmaya motive etmek için zaman zaman çeşitli toplantılar düzenlenebilir.

Öğrencilerden hazırladıkları günlükleri kendilerinin de analiz ederek değerlendirmesi istenerek üstbilişsel becerilerinin ve dolayısıyla yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirmesine imkan sağlanabilir.

Bu uygulamada öğretmen adaylarının deneylerini tamamladıktan sonra yaklaşık yarım saat içerisinde öncelikle yansıtıcı günlük ardından da öğrenme yazısı hazırlamaları istenmiştir. Bu süre öğretmen adaylarının yansıtıcı günlük yazmaları için yeterli olmamış olabilir. Bu sebeple benzer çalışmalarda günlük tutmak için verilen süre artırılabilir veya günlükler dijital ortamda hazırlanarak süreden kazanç sağlanabilir.

Yansıtıcı günlük tutma etkinliğinin çeşitli sınıf düzeylerinde gerçekleştirilmesinin öğrencilerin gelişim ve öğrenmeleri üzerinde etkili olacağı düşünülmektedir. Uygulamaların daha küçük yaş gruplarında başlatılmasının öğrencilerin bu yaklaşımı daha iyi özümsemesini sağlayacağı düşünülmektedir.

Not: Bu çalışma 06-08 Kasım 2014 tarihlerinde Antalya'da 22 Ülkenin katılımıyla düzenlenen "3rd World Conference on Educational and Instructional Studies- WCEIS-2014"de bildiri olarak sunulmak olarak seçilmiş olup, JRET Bilim Kurulu hakemleri tarafından değerlendirilerek bu sayıda yayınlanmasına karar verilmiştir.

KAYNAKÇA

Alp, S. ve Taşkın, Ş. Ç. (2008). Eğitimde yansıtıcı düşüncenin önemi ve yansıtıcı düşünceyi geliştirme. Milli Eğitim Dergisi, 178, 311-320.

Ayas, A., Çepni, S., Johnson, D., & Turgut, M. F. (1997). Kimya öğretimi. YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi, Ankara.

Amodeo, J. L. (1996). The effect of guided journal writing on community college students of technology. Unpublished doctoral dissertation, University of Toronto, Canada.

Bakioğlu, A. ve Dalgıç, G. (2013). Yansıtıcı düşünme ve uygulamadaki olası engeller: Türkiye ve Danimarka'dan okul müdürlerinin deneyimleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 813-838.

Chalk, P. and Hardbattle, D. (2007). Does reflective writing in the PDP ımprove science and engineering students' learning? *Investigations In University Teaching and Learning*, 4 (2), 33-41.

Dewey, J. (2010). *How we think*. Boston: Heath.

Dilci, T. ve Babacan, T. (2012). İlköğretim 5. sınıf programının öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmesine ilişkin sınıf öğretmenleri görüşleri. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 36(1), 141-161.

El-Dib, M. A. B. (2007). Levels of reflection in action research. An overview and an assessment tool. *Teaching and Teacher Education*, 23, 24-35.

Gipe, J. and Richards, J. (1992). Reflective thinking and growth in novices teaching abilities. *Journal of Educational Research*, 86(1), 52-57.

Grant, A., Kinnersley, P., Metcalf, E., Pill, R. and Houston, H. (2006). Students' views of reflective learning techniques: An efficacy study at a UK medical school. *Medical Education*, 40(4), 379-388.

Kim, Y. (2005). Cultivating reflective thinking: the effects of a reflective thinking tool on learners' learning performance and metacognittive awareness ın the context of on-line learning. Unpublished doctoral dissertation, The Pennsylvania State University, USA.

Kozan, S. (2007). Yansıtıcı düşünme becerisinin kaynak tarama ve rapor yazma derslerindeki etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Lee, H. J. (2005). Understanding and assessing preservice teachers' reflective thinking. *Teaching and Teacher Education*, 21(6), 699-715.

Mair, C. (2010, July). Structured reflection facilitates metacognitive awareness and learning. 35th Improving University Teaching Conference, Washington, DC.

Malthouse, R. and Roffey-Barentsen, J. (2013). *Reflective practice in education and training* (2nd ed.). London: Sage Publications.

Moffit G. L. (2000). Dialogue journals in the science classroom: A case study.Unpublished master thesis, The University of New Brunswick, Canada.

Moon, J. (2001). PDP Working Paper 4 Reflection in Higher Education Learning. http://www.york.ac.uk/admin/hr/researcher-development/students/resources/pgwt/reflectivepractice.pdf adresinden 10.05.2014 tarihinde edinilmiştir.

Moon, J. (2009). The use of graduated scenarios to facilitate the learning of complex and difficult-to-describe concepts. *Art, Design & Communication in Higher Education*, 8(1), 57-70.

Park, C. (2003). Engaging students in the learning process: The learning journal. *Journal of Geography in Higher Education*, 27(2), 183-199.

Rogers, R. R. (2001). Reflection in higher education: A concept analysis. *Innovative Higher Education*, 26(1), 37-57.

Sübaşı, G. (2000). Etkili öğrenme: Öğrenme stratejileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 146, 1-4.

Şahin, Ç. (2009). Fen bilgisi öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme yeteneklerine göre günlüklerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 225-236.

Ussher, B. and Chalmers, J. (2011). Now what? First year student teachers' reflective journal writing. *Waikato Journal of Education*, 16(3), 95-110.

Ülper, H. (2011). Öğrencilerin ürettikleri taslak metinlerine yönelik geri bildirim almaya ilişkin yeğleyişleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(22), 280-300.

Ünver, G. (2003). *Yansıtıcı düşünme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Yeşilbursa, A. (2011). Reflection at the interface of theory and practice: An analysis of preservice English language teachers' written reflections. *Australian Journal of TeacherEducation*, 36, 104-116.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Kasım 2014 Cilt: 3 Sayı: 4 Makale No: 13 ISSN: 2146-9199

MESLEKİ VE TEKNİK ORTAÖĞRETİM OKUL YÖNETİCİLERİNİN TEKNİK LİDERLİK BECERİLERİNİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ ÇERÇEVESİNDE ANALİZİ

Yrd. Doç. Dr. Sevilay Şahin
Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
ssahin@gantep.edu.tr

Öğr. Gör. Gökçe Özdemir
Gaziantep Üniversitesi, TBMYO,
gozdemir@gantep.edu.tr

Özet

Bu araştırmanın amacı, mesleki ve teknik ortaöğretim okul yöneticilerinin teknik liderlik becerilerinin öğretmen görüşleriyle belirlenmesidir. Araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Gaziantep ili ve ilçelerindeki mesleki ve teknik ortaöğretim okullarında görev yapmakta olan 393 teknik (meslek dersi) öğretmene araştırmacı tarafından geliştirilen "Teknik Liderlik Beceri: Mesleki Ölçeği" uygulanmıştır. Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin teknik liderlik becerilerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesinde aritmetik ortalamalardan yararlanılmıştır. Öğretmen görüşlerinin; kurumdaki hizmet süresi ve yöneticilik deneyimi bağımsız değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlemesini amacıyla ikili küme karşılaştırmalarında "Mann Whitney U Testi", ikiden fazla küme karşılaştırılmasında ise "Kruskal Wallis H" Testi kullanılmıştır. Öğretmen görüşlerinin, kurumdaki hizmet süresi ve yöneticilik deneyimi bağımsız değişkenlerine göre bazı alt boyutlarda anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre; okul yöneticilerinin teknik liderlik becerileri bazı alt boyutlarda yetersiz bulunmuş ve bu becerilerin geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Mesleki ve Teknik, Liderlik, Yönetici.

ANALYSIS OF TECHNICAL LEADERSHIP SKILLS OF VOCATIONAL AND TECHNICAL SECONDARY SCHOOL ADMINISTRATORS IN TERMS OF TEACHERS' OPINIONS

Abstract

The purpose of this study was to determine technical leadership skills of vocational and technical secondary school administrators according to teachers' perceptions. This research is a descriptive study designed in the survey method type. "Technical Leadership Skill: Professional Skill Scale" developed by the researchers was administered to 393 technical teachers working at vocational and technical secondary schools in the districts of Gaziantep Province. Means were calculated to determine teachers' perceptions of their school administrators' technical leadership skills. Mann Whitney U Test and Kruskal Willis H Test were used to examine whether there was a significant difference between teachers' perceptions according to independent variables which were seniority in the organization and headship. It was found that a significant difference was revealed in some sub-dimensions according to seniority in the organization and headship. The findings of the research indicated that the level of school administrators' technical leadership skills was low in some sub-dimensions, and it was concluded that these skills should be developed.

Key Words: Vocational and Technical, Leadership, Administrators.

GİRİŞ

Türkiye'nin nitelikli insan gücü ihtiyacı düşünüldüğünde meslekî eğitimin kalitesinin arttırılmasına yönelik olarak geliştirilecek stratejiler ve politikalar büyük önem kazanmaktadır (Avcı, 2013). Eğitim sistemi içerisinde önemli bir yere sahip olan mesleki ve teknik eğitiminde hizmetlerin ve yöntemlerin sürekli olarak değiştirmesi ve yenilemesi gerekmektedir. "Nitelikli insan gücü yetiştirilmesi, her ülkenin kendi ekonomik, toplumsal, kültürel koşullarına uygun bir biçimde ve gelişmiş ülkelerdeki uygulamalar örnek alınarak gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır. Genel olarak, işe yönelik nitelik kazandırmayı amaçlayan mesleki eğitim; bireye iş hayatındaki belirli bir mesleki bilgi, beceri ve iş alışkanlıkları kazandıran ve bireyin yeteneklerini çeşitli yönleri ile geliştiren eğitim süreci biçiminde betimlenmektedir" (Alkan, Doğan, Sezgin, 1996:3).

Günümüzde küreselleşme teknolojik gelişmeler ve hizmet sektörünün ekonomideki payının artışı talep edilen becerilerde köklü değişimlere yol açmıştır. Bu eğilimin gelecekte de devam etmesi beklenmektedir. 2013-2017 Mesleki ve Teknik Eğitim Strateji Belgesi ve Eylem Planında iş gücünün küresel rekabete uyum sağlaması için;

- Bilgi ve becerileri güncel taleplere uygun,
- Değişimlere kolay uyum sağlayabilen,
- Temel seviyede akademik becerilere (okuma, yazma, matematik, fen bilimleri vb.) sahip,
- İnisiyatif alabilen,
- Yabancı dil seviyesi ve iletişim becerileri yüksek gençler yetiştirmenin bir zorunluluk haline geldiği ifade edilmiştir.

Küreselleşme, okul çevresinde değişme, okuldan beklentilerin artması, hesap verebilirlik, rekabet, saydamlık gibi süreçler okul müdürlerinin rollerinin de değişmesine sebep olmuştur (Aslan, 2012). Bu hızlı değişim içerisinde iş gücü yetiştiren kurumların da, program geliştirme ve güncelleme süreçlerin de rekabet edilebilirliğin arttırılması ve nitelikli iş gücünün yetiştirilmesi için bu hızlı tempoya ayak uydurmaları gerekmektedir. Rekabetçi ekonomiyi destekleyecek iş gücünü yetiştirme görevi öncelikli olarak meslekî ve teknik eğitim okul/kurumlarına düşmektedir. Bunun içindir ki, bu kurumların yöneticilerinin genel eğitim kurumları yöneticilerinden farklı becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Mesleki ve teknik ortaöğretim okul liderlerinin başarılı olabilmesi için yöneticilerin sadece öğrenci başarısını arttırmaya çalışmakla kalmamaları, etkili bir eğitim-öğretim ortamının sağlanması için kaynak sağlamaları, dersi planlama sürecinde öğretmene destek olmaları, okullarında üst birimlerle, alt birimler ve işverenler arasında bir bağ kurmaları, öğrencilerde öğrenme kültürünün gelişmesi yönünde çaba sarf etmeleri gibi önemli görevleri üstlenmesi gerekmektedir (NCVER, 2003). Mesleki ve Teknik eğitimde de kurumsal gelişim, eğitim- öğretim kalitesinin yükseltilmesi ve öğrencilerin mesleki bilgi, beceri ve kişilik gelişimleri, açısından kurum içinde ve dışındaki teknik eğitimciler, öğretmenler, yöneticiler, teknisyenler, ustalar, vb. tüm eğitimi etkileyen personelin sahip oldukları yeterliklerin kalitesi, yapılan eğitimi de doğrudan etkilemektedir. Mesleki Eğitim Araştırmaları Merkezi (NCVER) ise mesleki teknik eğitim liderleri için liderlik rollerini tanımlayan 6 görev öngörmüştür. Bunlar:

1. Örgütün başarısına yardımcı standartlar ve ilham veren vizyon oluşturmak,
2. Birlik, iş birliği ve sahiplikte bireysel ve takım katkılarını fark edebilmeyi teşvik etmek,
3. Gücü etkili bir şekilde kullanmak ve diğerlerini harekete geçirmek için teşvik etmek,
4. Örgüte uygun yapıyı oluşturabilmek için dışarıdaki etkileri örgüte yansıtmak,
5. Öğrenmeyi artırıcı bir çevre oluşturmak,
6. Bireysel olarak örgüt üyelerinin iş ile ilgili ihtiyaçlarını karşılamak.

Teknik Liderlik ve Teknik Beceriler

Maxwell ve Covey (2007), Teknik liderliği, mühendislik alanında teknik çevreyi oluşturan; süreçler, hizmetler ve projeler alanlarında liderlik becerilerinin uygulanması olarak ifade etmektedirler. Mühendislik literatüründe teknik liderlik, "Şef Mühendis", "Program Yöneticisi", "Kıdemli Proje Yönetici" isimleri ile de ifade edilmektedir. Tieman (2011), teknik liderlerin iletişim, yetkilendirme, takım çalışması ve rehberlik olarak dört temel yetkinliği olduğunu belirtmiştir. Teknik liderlerin iş dünyasında yaşanan değişimleri pozitif yönde yönlendirebilmeleri ve birlikte çalıştıkları takım arkadaşların da bu değişime uyum sağlamalarına katkıda bulunmaları gerekmektedir. Okul bağlamında teknik liderlik ele alındığında ise Daly ve Chrıspeels (2008), liderlik ile ilgili yapılan meta-

analizler sonucunda öğrenci başarısını arttırma, okul performansı ve akademik verimlilikte okul yöneticilerinin teknik ve uyumsal liderlik özellikleri üzerine vurgu yapmaktadırlar. Literatürdeki tanımıyla teknik liderlik; "Genellikle mevcut inanç ve değer yapıları ile uyumlu olan bir değişime liderlik etme" olarak tanımlanmaktadır (Daly ve Chrıspeels, 2008:38). Bir başka tanımla teknik liderlik, bir sistem içerisindeki mevcut problemler ile ilgili çözümleri sınırlayan mevcut paradigmalara karşı uygulanan düzeltmeler ile ilgili değişimleri kapsamaktadır (Cohen, Manion, & Morrison, 2003). Bizim ele aldığımız bağlamda teknik liderlik ise, mesleki ve teknik eğitim okul yöneticilerinin sadece kendilerine özgü olan mesleki anlamdaki teknik liderlik becerileridir. Küreselleşme, iş gücünün artan talepleri, demografik faktörler, artan iş kolu çeşitliliği, v.b. etmenlerden mesleki ve teknik eğitim kurumları genel eğitim okullarına nazaran daha fazla etkilenmektedirler. Bundan dolayı bu okul yöneticilerinin mesleki anlamda teknik liderlik becerisi ön plana çıkmaktadır. Friedman ve arkadaşları (2010) bir meslek okul yöneticisini üst düzey yönetici seviyesinde tanımlamış ve onların çalışma alanlarında odaklanmaları gereken konuları şu şekilde belirtmişlerdir:

1. Öğretme ve öğrenme,
2. Bir ağ oluşturma,
3. Toplumla bütünleşme,
4. İdarecilik ve yönetim,
5. Planlama ve politika geliştirme,
6. Personel yönetimi,
7. Örgütsel değişim,
8. Örgütsel gelişim,
9. Kalite güvence ve uygunluk.

Sacır (1978), Gürsel (2005), Eurotrainer (2008), Cedefop (2003,2007,2009-2011), NCVER (2001-2003-2007), yayınları, Friedman ve arkadaşları (2010), Gu, Gomes ve Brizuela (2011), Khatajabor (2012), Hashim (2010) çalışmaları, Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği (2013) ve METEK 2012) çalıştay raporu başta olmak üzere zengin bir alan taraması sonucunda mesleki ve teknik orta öğretim yöneticilerinin temel yeterlik alanları ve bu yeterlikleri sergilemek için sahip olmaları gereken beceriler şu şekilde belirlenmiştir:

1. Mesleki ve örgütlenme yeterliği

*İşyeri uygulamaları,
*Okul ve çevresiyle işbirliğini sağlama,
*Örgütsel gelişimi sağlama.

2. Pedagojik ve sosyal yeterlik

*Personelin mesleki gelişimine destek,
*Öğrencilerin mesleki gelişimine destek,
*Teorik ve pratik bilginin bütünleştirilmesi.

3. Yönetimsel liderlik yeterliği

*Liderlik,
*Okul işletmeciliği (döner sermaye işletmeciliği),
*İnsan, madde kaynakları ve zaman yönetimi.

Araştırmanın Amacı

İçerisinde olmaya çalıştığımız AB ülkelerinde mesleki ve teknik eğitim okul yöneticilerine yönelik bir hareketlilik varken bizim bu olayın dışına kalmamız kaçınılmaz gözükmektedir. Zira Ülkemizde de mesleki ve teknik eğitimde kaliteyi arttırma çalışmaları çerçevesinde yönetici yeterlikleri üzerinde durulmaya çalışılmakta ancak yapılması gereken uygulamalar ile ilgili ciddi adımlar atılamamaktadır. Tüm bu gerekçelerden hareketle araştırmanın amacı, mesleki ve teknik ortaöğretim okul yöneticilerinin teknik liderlik becerilerinin öğretmen görüşleriyle belirlenmesidir. Bu amacı gerçekleştirmek için şu alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Mesleki ve teknik ortaöğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin, teknik öğretmenlerce algılanan teknik yöneticilik becerileri ne düzeydedir?

2. Mesleki ve teknik ortaöğretim okullarındaki teknik öğretmenlerin, okul yöneticilerinin teknik yöneticilik becerilerine ilişkin görüşleri kurumdaki hizmet süresi bağımsız değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

- Mesleki ve teknik ortaöğretim okullarındaki teknik öğretmenlerin, okul yöneticilerinin pedagojik ve sosyal becerilerine ilişkin görüşleri kurumdaki hizmet süresi bağımsız değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Mesleki ve teknik ortaöğretim okullarındaki teknik öğretmenlerin, okul yöneticilerinin yönetimsel liderlik becerilerine ilişkin görüşleri kurumdaki hizmet süresi bağımsız değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Mesleki ve teknik ortaöğretim okullarındaki teknik öğretmenlerin, okul yöneticilerinin mesleki ve örgütlenme becerilerine ilişkin görüşleri kurumdaki hizmet süresi bağımsız değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Mesleki ve teknik ortaöğretim okullarındaki teknik öğretmenlerin, okul yöneticilerinin teknik yöneticilik becerilerine ilişkin görüşleri yöneticilik deneyimi bağımsız değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

- Mesleki ve teknik ortaöğretim okullarındaki teknik öğretmenlerin, okul yöneticilerinin pedagojik ve sosyal becerilerine ilişkin görüşleri yöneticilik deneyimi bağımsız değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Mesleki ve teknik ortaöğretim okullarındaki teknik öğretmenlerin, okul yöneticilerinin yönetimsel liderlik becerilerine ilişkin görüşleri yöneticilik deneyimi bağımsız değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Mesleki ve teknik ortaöğretim okullarındaki teknik öğretmenlerin, okul yöneticilerinin mesleki ve örgütlenme becerilerine ilişkin görüşleri yöneticilik deneyimi bağımsız değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırmada var olan bir durum olduğu gibi betimlenmeye çalışıldığı için tarama (betimsel) desenindedir. Büyüküstün ve arkadaşlarına göre(2011:231), tarama araştırmaları, "Geniş kitlelerin görüşlerini, özelliklerini betimlemeyi hedefleyen araştırmalardır." Tarama araştırmaları, olay ya da olgularla ilgili "ne, nerede, nasıl, hangi sıklıkta, hangi düzeyde" gibi sorulara cevap arar.

Evren-Örneklem

Araştırmanın evrenini, Gaziantep ilindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı mesleki ve teknik ortaöğretim okullarında görev yapmakta olan teknik öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem seçiminde, amaçsal (amaçlı) örnekleme yöntemlerinden ölçüt örneklem yöntemi kullanılmıştır. Bu örneklem seçimine bağlı olarak araştırmaya kuruluş yılı bakımından 2009-2010 eğitim öğretim yılından önce kurulmuş, çok programlı eğitim vermeyen ve okul müdürlerinin görev yaptıkları okullarında en az 1 yıl çalışmış olması şartını karşılayan 22 mesleki ve teknik ortaöğretim okulu (teknik ve endüstri meslek lisesi, kız teknik ve meslek lisesi, ticaret meslek lisesi) örnekleme dahil edilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen "*Teknik Liderlik Beceri: Mesleki Ölçeği (TLB-M)*" ile toplanmıştır. Açımlayıcı Faktör Analizi yapılmadan önce Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett (Bartlett's Test of Sphericity) testleri yapılmıştır. Yapılan KMO (=.96) ve Bartlett (=7845,15, p=.000) testleri sonucunda verilerin açımlayıcı faktör analizine uygun olduğu görülmüştür. Açımlayıcı faktör analiz sonucunda kuramsal olarak öngörülen boyutun dışında farklı bir boyuta giren maddeler, faktör yük değeri ".40"ın altında olan maddeler ve birden fazla boyutta yüksek yük değeri alan maddeler (Büyüköztürk, 2010) elenmiştir. AFA sonucunda 40 maddelik 3 boyutlu; 1. Pedagojik ve sosyal, 2. Yönetimsel liderlik, 3. Mesleki ve örgütlenme becerisi olarak bir ölçek elde edilmiştir. 1. alt boyut altında 13 madde, 2.alt boyut altında 15 madde, 3. alt boyut altında 12 madde yer almaktadır. AFA'dan sonra için DFA yapılmış, Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA) değeri 0,7 ile kabul edilebilir uyum indeksi değerinde bulunmuştur. TLB-M ölçeğinin cronbach's alpha güvenirlik katsayısı; 1. Alt boyutta .94, 2. Alt boyutta .95, 3. Alt boyutta .94 bulunmuştur.

Veri Analizi

Veri analizleri yapılmadan önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kolmogorov-Smirnov testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1: Normalliğin Denetlenmesi Amacıyla One-Sample Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

	Pedagojik ve sosyal	Yönetimsel liderlik	Mesleki ve örgütlenme
p değeri	,000	,000	,000

Tablo 1'den elde edilen sonuçlara bakıldığında tüm değişkenlere ait p değerleri p=0.000 (p<0.05), den küçük olduğundan bu verilerin hiçbirinin normal dağılıma sahip olmadığı söylenebilir. Dolayısıyla bu verilere ilişkin analizler, parametrik testlerle değil de iki grubu karşılaştırmada kullanılan parametrik olmayan Mann-Whitney ve ikiden fazla grubu karşılaştırmada kullanılan Kruskall Wallis testleri ile yapılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin, okul yöneticilerinin teknik liderlik becerilerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesinde her bir alt boyuta ilişkin aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar hesaplanmıştır.

Mesleki ve teknik ortaöğretim okul yöneticilerinin teknik liderlik becerilerinin belirlenmesine yönelik öğretmen görüşlerini yorumlamada ortalama aralık değeri hesaplanmıştır ((5–1=4, 4/5= 0.80). TLB-M ölçeğinde yer alan beşli likert "1= Hiçbir zaman, 5= Her zaman" olacak şekilde derecelendirilmiştir.

BULGULAR

Araştırmaya katılan teknik öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Teknik Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

Demografik Bilgiler		f	%
Cinsiyet	Bayan	165	42,0
	Bay	228	58,0
Yaş	30 ve altı	86	21,9
	31-40	131	46,1
	41-50	109	27,7
	51 ve üzeri	17	4,3
Görev Yapılan Okul Türü	Meslek Lisesi	87	22,1
	Mesleki ve Teknik Lise	306	77,9
Öğrenim Durumu	Lisans	341	86,3
	Yüksek lisans	51	13,0
	Doktora	1	,3
Kurumdaki Hizmet Süresi	1 yıl	79	20,1
	2-5 yıl	178	45,3
	6 yıl ve üzeri	136	19,8
Yöneticilik Deneyimi	Yok	231	58,8
	1-5 yıl	104	26,5
	6 yıl ve üzeri	58	14,8

Tablo 2. incelendiğinde, araştırmada teknik öğretmenlerin cinsiyet faktörüne göre; 165'i bayan, 228'i baydır. Öğretmenler yaşları büyük çoğunlukla 31-40 ile 41-50 yaşları arasında değişmektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu mesleki/teknik liselerde görev yapmaktadırlar. Öğretmenlerin öğrenim durumları çoğunlukla lisans düzeyindedir. Öğretmenlerin kurumdaki hizmet süreleri genellikle 2-5 yıl arasında değişmektedir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun herhangi bir yöneticilik deneyimi olmadığı görülmektedir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Mesleki ve teknik ortaöğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin, teknik öğretmenlerce algılanan teknik yöneticilik becerileri ne düzeydedir? Alt problemine ilişkin bulgular Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3: Öğretmenlerin, Yöneticilerinin TLB-M İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Görev		N	Minimum	Maksimum	X	S
Öğretmen	Pedagojik ve sosyal	393	1,00	4,92	2,95	,91
	Yönetimsel liderlik	393	1,20	5,00	3,59	,89
	Mesleki ve örgütlenme	393	1,08	5,00	3,47	,90

Tablo 3'den anlaşılacağı üzere teknik öğretmenler, yöneticilerinin teknik liderlik becerilerini pedagojik ve sosyal beceriler alt boyutunda (X =2,95) "ara sıra", yönetimsel liderlik becerileri alt boyutunda (X =3,59) "çoğu zaman" , mesleki ve örgütlenme becerileri alt boyutunda (X =3,47) "çoğu zaman" gösterdiklerini düşünmektedirler.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Mesleki ve teknik ortaöğretim okullarındaki teknik öğretmenlerin, okul yöneticilerinin teknik yöneticilik becerilerine ilişkin görüşleri kurumdaki hizmet süresi bağımsız değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? Alt problemine ilişkin bulgular Tablo 4'de gösterilmiştir.

Tablo 4: Kurumdaki Hizmet Süresine Göre TLB-M İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Hizmet süresi	n	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p	Anlamlı Fark
1 Yıl	79	220,71	2	9,281	,010	1 – 6+ 2-5 – 6+
2-5 Yıl	178	200,66				
6 ve üzeri	136	173,82				

Tablo 4 analiz sonuçları araştırmaya katılan teknik öğretmenlerin, okul yöneticilerinin teknik yöneticilik becerilerine ilişkin görüşlerinin kurumdaki hizmet süresi bağımsız değişkenine göre anlamlı şekilde değiştiğini göstermektedir X^2 (sd=2, n=390) = 9.281, p<.05. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında; öğretmenlerin, okul yöneticilerinin teknik yöneticilik becerilerine ilişkin görüş puanlarının kurumda ilk yılını çalışan grupta en yüksek olduğu ve bunu 2-5 yıl arası kurumda çalışanların ve 6 yıl ve daha uzun süredir kurumda çalışanların izlediği görülmektedir. Bu farklılıkların anlamlılıklarının incelenmesi için 2'şerli gruplar olarak Mann Whitney U testleri yapılmış ve bu farklılığın birinci yılını çalışan grupla 6 yıl ve daha uzun süredir kurumda çalışan grup arasında ve 2-5 yıl arası kurumda çalışanların oluşturduğu grupla 6 yıl ve daha uzun süredir kurumda çalışan grup arasında anlamlı olduğu sonucu elde edilmiştir.

- Mesleki ve teknik ortaöğretim okullarındaki teknik öğretmenlerin, okul yöneticilerinin pedagojik ve sosyal becerilerine ilişkin görüşleri kurumdaki hizmet süresi bağımsız değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 5: Kurumdaki Hizmet Süresine Göre Pedagojik ve Sosyal Becerilere İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Hizmet süresi	n	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p	Anlamlı Fark
1 Yıl	79	212,37	2	6,161	,046	1 – 6+ 2-5 – 6+
2-5 Yıl	178	203,06				
6 ve üzeri	136	176,96				

Tablo 5 analiz sonuçları araştırmaya katılan teknik öğretmenlerin, okul yöneticilerinin pedagojik ve sosyal becerilerine ilişkin görüşlerinin kurumdaki hizmet süresi bağımsız değişkenine göre anlamlı şekilde değiştiğini göstermektedir X^2 (sd=2, n=391) = 6.161, p<.05. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında; öğretmenlerin, okul yöneticilerinin pedagojik ve sosyal becerilerine ilişkin görüş puanlarının kurumda ilk yılını çalışan grupta en yüksek olduğu ve bunu 2-5 yıl arası kurumda çalışanların ardından da 6 yıl ve daha uzun süredir kurumda çalışanların izlediği görülmektedir. Bu farklılıkların anlamlılıklarının incelenmesi için 2'şerli gruplar olarak Mann Whitney U testleri yapılmış ve bu farklılığın ilk yılını çalışan grupla 6 yıl ve daha uzun süredir kurumda çalışan grup arasında ve 2-5 yıl arası kurumda çalışanların oluşturduğu grupla 6 yıl ve daha uzun süredir kurumda çalışan grup arasında anlamlı olduğu sonucu elde edilmiştir.

- Mesleki ve teknik ortaöğretim okullarındaki teknik öğretmenlerin, okul yöneticilerinin yönetimsel liderlik becerilerine ilişkin görüşleri kurumdaki hizmet süresi bağımsız değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 6: Kurumdaki Hizmet Süresine Göre Yönetimsel Liderlik Becerilere İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Hizmet süresi	n	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p	Anlamlı Fark
1 Yıl	79	227,94	2	13,543	,001	1 – 6+ 2-5 – 6+
2-5 Yıl	177	202,22				
6 ve üzeri	136	170,79				

Tablo 6 analiz sonuçları araştırmaya katılan teknik öğretmenlerin, okul yöneticilerinin yönetimsel liderlik becerilerine ilişkin görüşlerinin kurumdaki hizmet süresi bağımsız değişkenine göre anlamlı şekilde değiştiğini göstermektedir X^2 (sd=2, n=392) = 13.543, p<.05. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında; öğretmenlerin, okul yöneticilerinin yönetimsel liderlik becerilerine ilişkin görüş puanlarının kurumda ilk yılını çalışan grupta en yüksek olduğu ve bunu 2-5 yıl arası kurumda çalışanların ve 6 yıl ve daha uzun süredir kurumda çalışanların izlediği görülmektedir. Bu farklılıkların anlamlılıklarının incelenmesi için 2'şerli gruplar olarak Mann Whitney U testleri yapılmış ve bu farklılığın ilk yılını çalışan grupla 6 yıl ve daha uzun süredir kurumda çalışan grup arasında ve 2-5 yıl arası kurumda çalışanların oluşturduğu grupla 6 yıl ve daha uzun süredir kurumda çalışan grup arasında anlamlı olduğu sonucu elde edilmiştir.

- Mesleki ve teknik ortaöğretim okullarındaki teknik öğretmenlerin, okul yöneticilerinin mesleki ve örgütlenme becerilerine ilişkin görüşleri kurumdaki hizmet süresi bağımsız değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 7: Kurumdaki Hizmet Süresine Göre Mesleki ve Örgütlenme Becerilere İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Hizmet süresi	n	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p
1 Yıl	79	219,01	2	4,968	,083
2-5 Yıl	177	197,73			
6 ve üzeri	136	183,26			

Tablo 7 analiz sonuçları çalışmaya katılan teknik öğretmenlerin, okul yöneticilerinin mesleki ve örgütlenme becerilerine ilişkin görüşlerinin kurumdaki hizmet süresi bağımsız değişkenine göre anlamlı şekilde değişmediğini göstermektedir X^2 (sd=2, n=393) = 4.968, p>.05. Gruplar arası anlamlı bir farklılık yoktur.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Mesleki ve teknik ortaöğretim okullarındaki teknik öğretmenlerin, okul yöneticilerinin teknik yöneticilik becerilerine ilişkin görüşleri yöneticilik deneyimi bağımsız değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? Alt problemine ilişkin bulgular Tablo 8'de gösterilmiştir.

ablo 8: Yöneticilik Deneyimine Göre TLB-M İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Deneyim	n	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p	Anlamlı Fark
Yok	231	207,76	2	6,713	,035	Yok – 1-5 yıl
1-5 Yıl	104	178,51				
6 ve üzeri	58	176,23				

Tablo 8 analiz sonuçları araştırmaya katılan teknik öğretmenlerin, okul yöneticilerinin teknik yöneticilik becerilerine ilişkin görüşlerinin yöneticilik deneyimi bağımsız değişkenine göre anlamlı şekilde değiştiğini göstermektedir X^2 (sd=2, n=390) = 6.713, p<.05. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında; öğretmenlerin, okul yöneticilerinin teknik yöneticilik becerilerine ilişkin görüş puanlarının hiç yöneticilik deneyimi olmayan grupta en yüksek olduğu ve bunu 1-5 yıl deneyimi olanların ve 6 yıl ve üzeri deneyimi olanların izlediği görülmektedir. Bu farklılıkların anlamlılıklarının incelenmesi için 2'şerli gruplar olarak Mann Whitney U testleri yapılmış ve bu farklılığın sadece deneyimi olmayan grup ile 1-5 yıl arası deneyimi olan grupta anlamlı olduğu sonucu elde edilmiştir.

- Mesleki ve teknik ortaöğretim okullarındaki teknik öğretmenlerin, okul yöneticilerinin pedagojik ve sosyal becerilerine ilişkin görüşleri yöneticilik deneyimi bağımsız değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 9: Yöneticilik Deneyimine Göre Pedagojik ve Sosyal Becerilere ilişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Deneyim	n	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p
Yok	231	205,58	2	4,868	,088
1-5 Yıl	104	176,20			
6 ve üzeri	58	192,93			

Tablo 9 analiz sonuçları araştırmaya katılan teknik öğretmenlerin, okul yöneticilerinin pedagojik ve sosyal becerilerine ilişkin görüşlerinin yöneticilik deneyimi bağımsız değişkenine göre anlamlı şekilde değişmediğini göstermektedir X^2 (sd=2, n=391) = 4.868, p>.05. Gruplar arası anlamlı bir fark yoktur.

- Mesleki ve teknik ortaöğretim okullarındaki teknik öğretmenlerin, okul yöneticilerinin yönetimsel liderlik becerilerine ilişkin görüşleri yöneticilik deneyimi bağımsız değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 10: Yöneticilik Deneyimine Göre Yönetimsel Liderlik Becerilere İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Deneyim	n	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p	Anlamlı Fark
Yok	231	210,23	2	8,553	,014	Yok – 1-5 yıl Yok – 6+
1-5 Yıl	104	180,45				
6 ve üzeri	58	170,50				

Tablo 10 analiz sonuçları araştırmaya katılan teknik öğretmenlerin, okul yöneticilerinin yönetimsel liderlik becerilerine ilişkin görüşlerinin yöneticilik deneyimi bağımsız değişkenine göre anlamlı şekilde değiştiğini göstermektedir X^2 (sd=2, n=392) = 8.553, p<.05. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında; öğretmenlerin, okul yöneticilerinin yönetimsel liderlik becerilerine ilişkin görüş puanlarının hiç yöneticilik deneyimi olmayan grupta en yüksek olduğu ve bunu 1-5 yıl deneyimi olanların ve 6 yıl ve üzeri deneyimi olanların izlediği görülmektedir. Bu farklılıkların anlamlılıklarının incelenmesi için 2'şerli gruplar olarak Mann Whitney U testleri yapılmış ve bu farklılığın deneyimi olmayan grup ile 1-5 yıl arası deneyimi olan gruplar arasında ve deneyimi olmayan grup ile 6 yıl ve üzeri deneyimi olan gruplar arasında anlamlı olduğu sonucu elde edilmiştir.

- Mesleki ve teknik ortaöğretim okullarındaki teknik öğretmenlerin, okul yöneticilerinin mesleki ve örgütlenme becerilerine ilişkin görüşleri yöneticilik deneyimi bağımsız değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 11: Yöneticilik Deneyimine Göre Mesleki ve Örgütlenme Becerilere İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Deneyim	n	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p	Anlamlı Fark
Yok	231	208,79	2	7,519	,023	Yok – 6+
1-5 Yıl	104	188,37				
6 ve üzeri	58	165,89				

Tablo 11 analiz sonuçları araştırmaya katılan teknik öğretmenlerin, okul yöneticilerinin mesleki ve örgütlenme becerilerine ilişkin görüşlerinin yöneticilik deneyimi bağımsız değişkenine göre anlamlı şekilde değiştiğini göstermektedir X^2 (sd=2, n=393) = 7.519, p<.05. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında; öğretmenlerin, okul yöneticilerinin mesleki ve örgütlenme becerilerine ilişkin görüş puanlarının hiç yöneticilik deneyimi olmayan grupta en yüksek olduğu ve bunu 1-5 yıl deneyimi olanların ve 6 yıl ve üzeri deneyimi olanların izlediği görülmektedir. Bu farklılıkların anlamlılıklarının incelenmesi için 2'şerli gruplar olarak Mann Whitney U testleri yapılmış ve bu farklılığın sadece deneyimi olmayan grup ile 6 yıl ve üzeri deneyimi olan grupta anlamlı olduğu sonucu elde edilmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Mesleki ve teknik ortaöğretim okullarında görev yapmakta olan yöneticilerin teknik liderlik becerileri pedagojik ve sosyal beceriler alt boyutunda gösterme ortalama değeri X =2,95 olarak bulunmuştur. Ölçeğin değerlendirme kriterlerine göre, yöneticiler pedagojik ve sosyal becerileri (becerilere orta düzeyde sahiptirler) "ara sıra " göstermektedir. Mesleki ve teknik ortaöğretim okullarında görev yapmakta olan yöneticilerin teknik liderlik becerileri yönetimsel liderlik becerileri alt boyutunda gösterme ortalama değeri X =3,59 olarak bulunmuştur. Ölçeğin değerlendirme kriterlerine göre, yöneticiler yönetimsel liderlik becerilerini (becerilere yüksek düzeyde sahiptirler) "çoğu zaman " göstermektedir. Mesleki ve teknik ortaöğretim okullarında görev yapmakta olan yöneticilerin teknik liderlik becerileri mesleki ve örgütlenme becerileri alt boyutunda gösterme ortalama değeri X =3,47 olarak bulunmuştur. Ölçeğin değerlendirme kriterlerine göre, yöneticiler mesleki ve örgütlenme becerileri (becerilere yüksek düzeyde sahiptirler) "çoğu zaman" göstermektedir. Töremen ve Kolay (2003) Okul yöneticilerinin görevlerini etkili ve verimli bir şekilde yerine getirebilmeleri için birtakım yeterliliklere sahip olmaları gerektiğinin altını çizerek, yöneticilerin günümüzdeki yönetim anlayışlarından olan toplam kalite yönetimi, öğrenen okul ve sinerjik yönetim gibi yönetim anlayışlarına uygun davranışlar göstermesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte Dönmez (2002) 21.yüzyılda etkili okul liderlerinin gerektirdiği rolleri; kolaylaştırma, öğreticilik, uzman danışmanlık, kaynakları eşgüdümleme, iletişimcilik, destekleyicilik olarak belirtmiştir. Bu bağlamda, ilgili araştırma bulgusunun alan yazınla paralellik gösterdiği söylenebilir.

Analiz sonuçları araştırmaya katılan teknik öğretmenlerin, okul yöneticilerinin teknik yöneticilik becerilerine ilişkin görüşlerinin kurumdaki hizmet süresi bağımsız değişkenine göre anlamlı şekilde değiştiğini göstermektedir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında; öğretmenlerin, okul yöneticilerinin teknik yöneticilik becerilerine ilişkin görüş puanlarının kurumda ilk yılını çalışan grupta en yüksek olduğu ve bunu 2-5 yıl arası kurumda çalışanların ve 6 yıl ve daha uzun süredir kurumda çalışanların izlediği görülmektedir. Bunun sebebi kurumda ilk yılını çalışanların yeni olmanın hevesiyle ve daha önce farklı bir kurumda çalışmış olmamalarından ve kıyas yapma olanaklarının olmadığından dolayı yöneticilerini teknik beceriler noktasında daha yeterli görmeleri olabilir. Aynı kurumda altı yıldan daha uzun süre çalışanların ise farklı yöneticiler ile birlikte çalışma imkanı bulduklarından dolayı bir yöneticinin kurumunu geliştirme, kurumun amacını gerçekleştirme, okulun paydaşları ile işbirliği sağlama, v.b. noktalarında neler yapması gerektiğini sahip olduğu deneyimden dolayı daha iyi bilmesinden kaynaklanıyor olabilir. Boateng (2012) iş dünyasının sürekli değişen ihtiyaçlarına mesleki ve teknik eğitim kurumlarının cevap verebilmesi için bu kurumlarda liderliğin önemine dikkat çekerek başarılı bir liderlikte liderin sahip olduğu değerlerin, becerilerin ve karakteristik özelliklerin önemine vurgu yapmıştır. Genel olarak değerlendirildiğinde, okul müdürlerinin yönetimsel liderlik becerilerine sahip oldukları ancak bu becerilerin geliştirmeleri gerektiği söylenebilir. Altınkurt'un (2007), "Türkiye'nin kalkınma hedefleri doğrultusunda istenilen hızda gelişebilmesi için sanayi ve iş çevrelerince gereksinim duyulan

sayıda ve nitelikte, ara işgücü yetiştirilmesi gerekmektedir. Bunun gerçekleştirilmesinde Türkiye eğitim sistemi içerisinde yer alan endüstri meslek liselerine ve eğitim liderleri olarak bu okulların müdürlerine önemli görevler düşmektedir" (Altınkurt, 2007 :116). İfadesi bu bulguyu destekler niteliktedir.

Analiz sonuçları araştırmaya katılan teknik öğretmenlerin, okul yöneticilerinin teknik yöneticilik becerilerine ilişkin görüşlerinin yöneticilik deneyimi bağımsız değişkenine göre anlamlı şekilde değiştiğini göstermektedir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında; öğretmenlerin, okul yöneticilerinin teknik yöneticilik becerilerine ilişkin görüş puanlarının hiç yöneticilik deneyimi olmayan grupta en yüksek olduğu ve bunu 1-5 yıl deneyimi olanların ve 6 yıl ve üzeri deneyimi olanların izlediği görülmektedir. Yöneticilik deneyimi olmayan bireylerin yönetim kademesinde neler yapılması gerektiği, iyi bir okul yöneticisinin taşıması gerektiği özelikleri bilmemesi ve verilen hizmetin yeterli olarak algılanmasında etkili olmuş olabilir. Oysaki yöneticilik deneyimi olarak 1-5 yıl arasında bir tecrübeye sahip olan kişilerin ise yöneticilikte en idealistlik dönemi yaşamaları sebebiyeti ile yöneticileri teknik beceriler noktasında eksik görebiliyor olabilirler. Altınkurt (2007) endüstri meslek lisesi öğretmenlerinin yöneticilik deneyimine göre, okul müdürlerinin strateji belirleme uygulamalarına ilişkin yöneticilik deneyimi uzun olan öğretmenlerin en yüksek ortalamaya ve yöneticilik deneyimi olmayan öğretmenlerin ise en düşük ortalamaya sahip olduğu sonucuna varmıştır. Bu bulgu araştırma bulgusu ile örtüşmemektedir. Bunun sebebi ise alınan örneklem alınan okul türleri ve öğretmenlerin farklılığından kaynaklanıyor olabilir. Arslan ve Beytekin'in (2004:14) "Mesleğin ilk yıllarındaki öğretmenlerin okul yöneticilerine ilişkin yeterlik algıları diğerlerine göre daha olumludur", "Öğretmenlerin mesleki deneyimleri arttıkça okul yöneticilerinden beklentileri de artmaktadır". Bulgularıyla örtüşmektedir. Ağaoğlu ve arkadaşları (2012:171) Hizmet süresi yüksek olan öğretmenlerin, bu süre içerisinde çok sayıda okulda farklı yöneticilerle çalışmakta olduğunu, dolayısıyla gözlemledikleri farklı uygulamaların ve zamanla sürece ilişkin edindikleri deneyimlerin yönetici yeterliklerine ilişkin beklentilerinin artmasının nedeni olabileceğini ifade etmişledir. Yukarıdaki sonuçlara bağlı olarak;

- Mesleki ve teknik eğitim yöneticilerinin teknik liderlik becerilerinin geliştirilebilmesi için onların mesleki ve teknik yönlerini geliştirebilecek yönetici eğitim programlarının oluşturulması ve uygulanması.
- Bu eğitim kurumlarına yönetici atanmalarında önceliğin teknik öğretmenler arasındaki yönetici adaylarına verilmesi önerilmektedir.

Not: Bu çalışma 06-08 Kasım 2014 tarihlerinde Antalya'da 22 Ülkenin katılımıyla düzenlenen "3rd World Conference on Educational and Instructional Studies- WCEIS-2014"de bildiri olarak sunulmak olarak seçilmiş olup, JRET Bilim Kurulu hakemleri tarafından değerlendirilerek bu sayıda yayınlanmasına karar verilmiştir.

KAYNAKÇA

Ağaoğlu, E., V.d. (2012). Okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin Görüşleri (Kütahya İli). *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 37(164): 160-175.

Alkan, C., Doğan, H., Sezgin, İ.(1996). *Mesleki ve teknik eğitimin esasları* (3. Baskı). Ankara: Gazi BüroKitabevi.

Altınkurt, Y. (2007). *Eğitim örgütlerinde stratejik liderlik ve okul müdürlerinin stratejik liderlik uygulamaları.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Arslan H. ve Beytekin, F. (2004) İlköğretim okul müdürleri için okul liderliği standartlarının araştırılması. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı.* Malatya: İnönü Üniversitesi, (ss. 1-14) .

Aslan, H.(2012). *Okul müdürlerinin liderlik standartlarının geliştirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Avcı, N. (2013). *Meslekî ve teknik eğitim strateji belgesi ve eylem planı (taslak) 2013-2017.* 01.11.2013 tarihinde www.meb.gov.tr/mevzuat/liste.asp?ara=7 adresinden alınmıştır.

Boateng, C.(2012). leadership styles and effectiveness of principals of vocational technical institutions in Ghana. *American International Journal of Contemporary Research*, 2(3):128-134.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

CEDEFOP (2008). *A sample of competence frameworks for VET profiles*. 11.14.2013 tarihinde www.cedefop.europa.eu adresinden alınmıştır.

CEDEFOP (2009). *Modernising Vocational Education and Training.* 11.14.2013 tarihinde www.cedefop.europa.eu adresinden alınmıştır.

CEDEFOP (2010). *Professional Development Opportunities for in-Company Trainers*. 11.14.2013 tarihinde www.cedefop.europa.eu adresinden alınmıştır.

CEDEFOP (2011). *Exploring leadership in Vocational Education and Training.* 11.14.2013 tarihinde www.cedefop.europa.eu adresinden alınmıştır.

CEDEFOP (2011). *Assuring quality in vocational education and training*. 11.14.2013 tarihinde www.cedefop.europa.eu adresinden alınmıştır.

CEDEFOP (2012). *In-company trainers: competence requirements, certification and validation Peer learning activity.* 11.14.2013 tarihinde www.cedefop.europa.eu adresinden alınmıştır
.
CEDEFOP (2012). *Competence framework for vet professıons handbook for practitioners.* 11.14.2013 tarihinde **www.cedefop.europa.eu** adresinden alınmıştır.

CEDEFOP (2013). *Trainers in continuing vet: emerging competence profile.* 11.14.2013 tarihinde **www.cedefop.europa.eu** adresinden alınmıştır.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2003). *Research methods in education*. NewYork: RoutledgeFalmer.

Daly, A.J., Chrispeels, J.(2008). A question of trust: predictive conditions for adaptive and technical leadership in educational contexts. *Taylor & Francis Group, LL*, 7-1:30-63.

Dönmez, B.(2002) Müfettiş, okul yöneticisi ve öğretmen algılarına göre ilköğretim yöneticilerinin yeterlilikleri, *Eğitim Yönetimi Dergisi,* Sayı:29, s.27-45.

EUROTRAINER (2008). A study of the situation and qualification of trainers in europe. 11.14.2013 tarihinde **www.eurotraining.com** adresinden alınmıştır.

Friedman, T., et.al.(2010). VET leadership fort the future: contexs, characteristics and capabilities. 01.02.2013 tarihinde www.lhmartininstitute.edu.au/.../28-vet-leadership-for-the-future-contexts-characteristics-capabilities adresinden alınmıştır.

Gu, C., Gomes, T., Brizuela, V.(211). Technical and vocational education and training in support of strategic sustainable development. *Blekinge Institute of Technology*, Karlskrona, Sweden.

Gürsel, M.(2005). *Eğitim yöneticisinin yeterlikleri*(2. Baskı). Konya: Eğitim Kitabevi.

Hashim, J., Vd.(2010). Leadership ın technical and vocational education. *Journal of Technical Education and Training,* pp.49-66.

Khatajabor, M., Vd. (2012). Sustainable Leadership for technical and vocational education and training in developing nations. *International Journal of Scientific and Research Publications,* Volume 2: 1-5.

Maxwell, J.C., Covey, S. R. (2007). *The 21 ırrefutable laws of leadership: follow them and people will follow you* (10th Anniversary Edition). USD: Thomas Nelson Publisher.

Mesleki ve Teknik Eğitimde Kalite Geliştirme (METEK). (2012). *Liderlik ve finansman*. 11.14.2013 tarihinde metek.meb.gov.tr adresinden alınmıştır.

NCVER (2001). *The changing role of staff development for teachers and trainers in vocational education and training*. 11.14.2013 tarihinde **www.ncver.edu.au** adresinden alınmıştır.

NCVER (2003). *Leadership in vocational education and training.* 11.14.2013 tarihinde www.ncver.edu.au adresinden alınmıştır.

NCVER (2003). *Quality indicators in vocational education and training.* 11.14.2013 tarihinde www.ncver.edu.au adresinden alınmıştır.

NCVER (2007). *Approaches for sustaining and building management and leadership capability in vet providers.* 11.14.2013 tarihinde www.ncver.edu.au adresinden alınmıştır.

Ortaöğretim Kurumlar Yönetmeliği (2013). 01.11.2013 tarihinde www.meb.gov.tr/mevzuat/liste.asp?ara=7 adresinden alınmıştır.

Sacır, S. (1978). *Kız meslek lisesi müdürlerinin yeterlikleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Tieman, l. (2011). "*How To Develop Technical Leaders."* 05.09.2014 tarihinde www.informationweek.com/...leadership/...develop-technical-leaders/.../1097961**?** adresinden alınmıştır.

Töremen, F., Kolay, Y. (2003). İlköğretim okul yöneticilerinin sahip olması gereken yeterlikler. *Milli Eğitim Dergisi,* sayı 160.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Kasım 2014 Cilt: 3 Sayı: 4 Makale No: 14 ISSN: 2146-9199

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ÇEVRESEL BİLGİ VE TUTUMLARININ İNCELENMESİ

Öğr. Gör. Uzm. Taşkın Taştepe
Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi
Çocuk Gelişimi Bölümü
taskintastepe@gmail.com

Prof. Dr. Neriman Aral
Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi
Çocuk Gelişimi Bölümü
aralneriman@gmail.com

Özet

Bu araştırma, seçmeli ders kapsamında "Çocuk ve Doğa" dersini alan 3. sınıf çocuk gelişimi bölümü öğrencileri tarafından dersin değerlendirilmesi ile öğrencilerin çevresel bilgi ve tutumları üzerine görüşlerinin belirlenmesini ortaya koymak amacıyla planlanmıştır. Nitel araştırma deseni kullanılarak yapılan bu araştırmaya çocuk gelişimi bölümü öğrencilerinden 15 öğrenci gönüllü olarak katılmıştır. Veri toplama aracı olarak, çalışma grubu için hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler, betimsel analiz ve içerik analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda "Çocuk ve Doğa" dersi kapsamında çevre sorunlarına yeterince yer verildiği ancak ders sayısının ve derse ayrılan sürenin yetersiz olması, dersin uygulamaya dönük olmaması gibi nedenlerden dolayı çevre sorunlarına yer verilme durumunun yeterliliğinde eksiklikler olduğu tespit edilmiştir. Çocuk gelişimi bölümü öğrencilerinin ders kapsamındaki bilgilere önem verdiği ve çevreye yönelik farkındalık geliştirme sürecindeki düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: Çocuk ve doğa dersi, doğa deneyimi, çevresel bilgi ve tutum.

INVESTIGATION OF UNIVERSITY STUDENTS' ENVIRONMENTAL KNOWLEDGE & ATTITUDE

Abstract

This research was planned for 3rd year undergraduate child development students enrolled in the elective course "Child and Nature", for their evaluation of the course as well as to reveal their perspectives on environmental awareness and conduct. The study was realized using qualitative research patterns, and run with the participation of 15 volunteers amongst the students of the Department of Child Development. A semi structured interview form for the participants was used as data collection tool. Collected data was analyzed using qualitative and content analysis methods. The results of the study reveal that while the "Child and Nature" course sufficiently covers environmental problems, its shortage of lecture hours and lack of real life application reduce the effectiveness of environmental problem coverage. It is possible to state that the students of the Department of Child Development hold the course content in high regard and show a high degree of engagement in raising awareness for the environment.

Key Words: Child and nature course, nature experience, environmental knowledge and attitude.

GİRİŞ

Pek çok disiplinin bir araya gelmesiyle bütünleşik bir yapıya sahip olan ve toplumun her kesimini kapsayan çevre eğitimi (Cunningham ve Cunningham, 2008; Grodzieska-Jurczak, Stepska, Nieszporek, Bryda, 2006; Scott, 2007); bireylerde ekolojik okuryazarlığı geliştirmeyi hedeflemektedir (Chu ve diğ., 2007). Ekolojik okuryazarlığın temel hedefi ise, sürdürülebilir bir toplum olabilmeyi öğrenmeye yardımcı olacak bilgiyi ve anlayışı kazanabilmektir

(Chauhan, 2008). Çevre sürdürülebilir bir şekilde kullanılırsa, insanların bugünkü ihtiyaçları, gelecek nesillerin yaşamı tehlikeye atılmadan karşılanabilir (Raven ve Berg, 2006). Çevreye dair değerler, tutumlar ve davranışlardaki değişiklikler nihayetinde daha nitelikli bir yaşamla sonuçlanacaktır (Joseph, 2009). Sürdürülebilirlik için gerekli olan çevre eğitimi (McKeown, 2002; Smati, 2004), her ne kadar toplumun bütün üyeleri için vazgeçilmez olsa da, Erol ve Gezer (2006) çevre sorunlarından en çok etkilenecek kesim olması nedeniyle çevre eğitiminin öncelikli hedef kitlesi olarak genç nesli göstermektedir. Bu nedenle, genç neslin küresel ölçekte karşılaşılan çevre sorunlarına dair farkındalık ve duyarlılık sahibi olması, çevresel değerleri korumaya aktif olarak katılmak için motivasyon ve istek sahibi olması önemlidir (Baş, 2011; UNESCO, 1977). Özellikle, üniversite öğrencilerinin eğitimleri sırasında edindikleri çevre ile ilgili bilgi, beceri, tutum ve değerleri profesyonel meslek hayatlarına başlamalarıyla birlikte kişisel ve sosyal yaşamlarında uygulamaları, üniversite öğrencilerinden beklenen bir sorumluluk olarak görülmektedir (Teksöz, Şahin ve Ertepınar, 2010). Bu nedenle, yükseköğretim programlarında yer alacak çevre eğitimi ile ilgili derslerle üniversite öğrencilerinin, çevre meselelerinin altında yatan nedenleri, gerçekleri anlayabilmesi ve ekonomik, yasal, politik mekanizmaların çevre sorunları ile ilişkilendirebilmesi sağlanmalıdır.

Üniversite öğrencileri ile yapılan çalışmalarda da, çevre eğitiminin önemine vurgu yapılmaktadır. Keleş (2007), sürdürülebilir yaşama yönelik üniversite öğrencilerinin farkındalık, tutum ve davranışlarının değiştirilmesinde çevre eğitimi aracı olarak ekolojik ayak izi uygulamasının etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yoldaş (2009), Çevre Bilimi Dersi Çevre Sorunları Ünitesi'nde eleştirel düşünme becerilerini temel alan öğretim uygulamalarının üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinde, erişilerinde ve çevre tutumlarında olumlu etkileri olduğunu belirlemiştir. Keleş, Uzun ve Varnacı Uzun (2010), doğa eğitimi programının üniversite öğrencilerinin çevre bilincine, tutumlarına ve davranışlarına önemli ölçüde etki ettiğini ve kalıcılığını sağladığını tespit etmiştir. Çimen (2013), dönüşümsel öğrenme modeline dayalı çevre eğitiminin üniversite öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik bilgi, tutum, çevreye yönelik inanç ve çevreye duyarlı davranışlarında olumlu değişiklikler olduğunu belirtmiştir. Öztürk (2013), uluslararası bir çevre eğitimi programı olan Yeşil Kutu Projesi'nin üniversite öğrencilerinin çevreye yönelik davranışlarını ve bilgi düzeylerini geliştirdiğini vurgulamıştır.

Tüm bu bilgiler doğrultusunda "Çocuk ve Doğa" dersi; genel hedefte çocuk gelişimi bölümü öğrencilerinin, özel hedefte ise çocuklar ile ailelerinin çevre meselelerine ilişkin bir anlayış geliştirmesi açısından önem arz etmektedir. Çocuk gelişimi bölümü öğrencileri profesyonel meslek hayatlarına başlamalarıyla birlikte, 0-18 yaşlar arasındaki çocukların gelişimlerini ve becerilerini değerlendirmekte, tüm gelişim ve beceri alanlarını destekleme konusunda çocuğa, aileye, eğitimciye ve topluma hizmet sunmaktadır. Bu bağlamda toplumun her kesimini kapsayan çevre eğitiminde, çocuk gelişimi bölümü öğrencilerinin hem deneyimleri sonucu gelişen hem de "Çocuk ve Doğa" dersi ile edinecekleri çevresel bilgi ve tutumlar açısından, çocuk gelişimi bölümü öğrencilerine büyük sorumluluklar düşmektedir. Bu araştırmanın amacı, "Çocuk ve Doğa" dersini alan çocuk gelişimi bölümü öğrencileri tarafından dersin değerlendirilmesi ile öğrencilerin çevresel bilgi ve tutumları üzerine görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırma bulgularının, Türkiye'deki çevre eğitimine ışık tutması açısından, yeni araştırmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

"Çocuk ve Doğa" dersini alan çocuk gelişimi bölümü öğrencileri tarafından dersin değerlendirilmesi ile öğrencilerin çevresel bilgi ve tutumları üzerine görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan bu araştırmada nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırma, çalışma grubundan elde edilen bulgularla sınırlıdır.

Çalışma Grubu

Çalışmaya, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü'nde okuyan ve bahar döneminde (6. yarıyıl) "Çocuk ve Doğa" dersini alan 3. sınıf öğrencileri dahil edilmiştir. Seçmeli ders kapsamında olan iki kredilik "Çocuk ve Doğa" dersine kayıtlı 28 öğrenci bulunmaktadır. Çalışmaya gönüllü katılan, yaşları 20-24 aralığında değişen 12 kadın-3 erkek olmak üzere toplam 15 katılımcı çalışma grubunu oluşturmuştur.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun görünüş geçerliğine ilişkin, ekoloji üzerine çalışan 3 biyologtan ve 2 sosyal çevre bilimleri uzmanından

görüş alınmıştır. Görüşme formunda kullanılan açık uçlu soruların, anlaşılırlık ve araştırma amacına uygunluk açısından düzenlemeleri gerçekleştirilmiştir. Ayrıca görüşme formunun anlaşılırlığını ve yaklaşık uygulama süresini belirlemek, uygulamadan önce gerekli düzeltmeleri yapmak için görüşme formunun pilot denemesi iki çocuk gelişimi bölümü öğrencisiyle yapılmıştır. Uygulama sırasında ve sonrasında öğrencilerin görüşleri alınarak eksik ve anlaşılmayan noktalar üzerinde düzeltmeler yapılmıştır.

Araştırmada kullanılan görüşme formu üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcıların çevreye yönelik bilgi durumları için 5 soru; ikinci bölümde katılımcıların doğaya yönelik algılarını belirlemek için 5 soru; son bölümde "Çocuk ve Doğa" dersine yönelik 4 soru olmak üzere toplam 14 soru yer almaktadır.

Veri Toplama Süreci

Görüşmeler; 2013-2014 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde "Çocuk ve Doğa" dersi alındıktan sonra, çalışma grubundaki katılımcılara görüşme formu kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Görüşme süreci başlangıcında, araştırmanın amacı katılımcılara açıklanmıştır. Görüşmeler 15-20 dakika aralığında sürmüş, bireysel olarak yüz yüze gerçekleştirilmiş ve kayıt altına alınmıştır.

Verilerin Analizi

Açık uçlu soru formundan elde edilen veriler, nitel veri analiz yöntemlerinden betimsel analiz ve içerik analizi kullanılarak irdelenmiştir. Verilen cevaplar doğrultusunda 2 araştırmacı tarafından da kodlar oluşturulmuş, oluşturulan kodlar karşılaştırılıp ilişkilendirilerek, öğrencilerin görüşleri araştırmacılar tarafından yorumlanmıştır. Katılımcıların görüşleri yöneltilen sorulara göre verilmiş, bazı katılımcıların görüşleri ile ilgili doğrudan alıntılar yapılmıştır. Yapılan doğrudan alıntıların kimlik belirtmemesi için katılımcı isimleri, kadınlar K1, K…, K13; erkekler E1, E2, E3 şeklinde kodlanmış ve katılımcıların gerçek isimleri gizli tutulmuştur.

BULGULAR

"Çocuk ve Doğa" dersini alan çocuk gelişimi bölümü öğrencileri tarafından dersin değerlendirilmesi ile öğrencilerin çevresel bilgi ve tutumları üzerine görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan bu araştırmaya ait veriler aşağıda yer almaktadır.

Katılımcıların Çevreye Yönelik Bilgi Durumları

- Katılımcıların tamamı üniversiteye başladıkları yıldan itibaren "Çocuk ve Doğa" dersi dışında çevre veya doğa ile ilgili ders almadıklarını belirtmiştir.
- Katılımcıların üniversitelerinde çevre veya doğa ile ilgili kulüp-topluluk olma durumu ile ilgili 1 katılımcı, üniversitelerinde çevre veya doğa ile ilgili dağcılık, izcilik gibi kulüp-topluluk olabileceği yönünde görüş bildirmiştir.
- Çalışma grubundaki 6 katılımcının sivil toplum kuruluşlarına üye olduğu, 5'inin "Türkiye Erozyonla Mücadele, Ağaçlandırma ve Doğal Varlıkları Koruma Vakfı-TEMA", 1'inin ise Doğal Yaşam Derneği gönüllüsü olduğu saptanmıştır.
- Katılımcılardan 3'ü son bir yıl içerisinde, üniversite bünyesinde ya da dışında çevre veya doğa ile ilgili düzenlenen seminer, çalıştay, sempozyum, kongre vb. faaliyetlere katılma durumları ile ilgili olarak, Avrupa Birliği Gönüllü Hizmeti kapsamında Yunanistan'da "Kültür ve Çevre Projesi"ne katıldıklarını ifade etmiştir.
- Katılımcılara, çevre veya doğa ile ilgili internet, dergi, kitap vb. görsel ve yazılı yayınları takip etme durumları sorulduğunda; 8 katılımcı çevre veya doğa ile ilgili yayınları takip etmediğini söylemiş, 7 katılımcının tamamı ise internet üzerinden görsel ve yazılı yayınları takip ettiğini söylemiştir.

Katılımcıların Doğaya İlişkin Görüşleri

Katılımcıların doğaya ilişkin görüşleri analiz edilmiş, kodlamalar yapılarak kullanım sıklıkları tablolar halinde sunulmuştur.

Doğaya Yüklenen Anlamlar

Tablo 1: Katılımcıların Doğaya İlişkin Tanımlamaları – Kullanım Sıklıkları

Yaşam Alanı (f:29)	Yaşanılan ortam	**10**
	Yeşillik alan	**7**
	Doğal ortam	**3**
	Rekreatif alan	**3**
	Yaşam için gerekli olan alan	**2**
	Köy yaşamı	**2**
	Dünya	**2**
Yaşam Alanında Bulunan Varlıklar (f:21)	Canlı varlık	16
	Cansız varlık	5
Diğer Unsurlar (f:7)	Temiz hava	3
	Açık alan	3
	Temiz çevre	1

Katılımcılara "Doğa denilince aklınıza neler geliyor?" sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların görüşlerine ilişkin dağılım Tablo 1. incelendiğinde, katılımcıların doğayı genellikle "yaşam alanı" olarak tanımladıkları görülmektedir. Bu kategori içerisinde en çok vurgu ise, katılımcıların yaşadıkları ortama yönelik yapılmıştır.

"Temiz hava, açık alan ve temiz çevre" cansız (abiyotik) varlık olarak değerlendirilmesine karşın, katılımcıların varlıkları nitelendirmesinden dolayı ifade edilen görüşler ayrı bir tema olarak değerlendirilmiştir. Katılımcıların soruya ilişkin görüşleri şu şekilde sıralanabilir:

"…Ağaçların ve denizin olduğu yerler daha çok doğayla iç içe olabileceğimizi hissettirdiği için sanki oralar bana doğaymış gibi geliyor. Bulunduğumuz çevre daha kısıtlayıcı, bizim yapılandırıldığımız bir alanmış gibi geliyor." (K5)

"Doğa denince dünyanın kendisi geliyor. Bunu sadece insanlar ile sınırlandırmayıp tüm canlıları içine alan bir bütün olarak değerlendiriyorum." (E3)

Tablo 2: Katılımcıların Hayallerindeki Doğaya İlişkin Tanımlamaları – Kullanım Sıklıkları

	f
Yeşillik bir alan	**12**
Sulak bir alan	6
İnsanların doğayla iç içe yaşayabileceği bir alan	5
Hayvanların yaşadığı bir alan	4
İnsanların doğaya zarar vermediği bir alan	**3**
Denizin olduğu bir alan	**3**
Temiz bir alan	3
Çiçeklerin olduğu bir alan	2
Canlıların zarar görmediği bir alan	2
Ekim-dikim yapılabilecek toprak alan	2
Mevsimlerin zamanında gerçekleşeceği alan	**1**
Güneş gören bir alan	1
Kumsal bir alan	1
Temiz havanın olduğu bir alan	1
Parlak bir gökyüzünün olduğu alan	1
Yürüyüş parkuru olan bir alan	1
İnsanların mutlu olduğu bir alan	1
Çocukların eğitim alabileceği bir alan	1

Katılımcılara "Hayalinizdeki doğayı nasıl tanımlarsınız?" sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların görüşlerine ilişkin dağılım Tablo 2. incelendiğinde, katılımcıların hayallerindeki doğa tanımlamalarının başında "yeşillik bir alan" yer almaktadır. Katılımcıların soruya ilişkin görüşleri şu şekilde sıralanabilir:

"Hayalimdeki doğa sadece yeşil boş bir alan değil. Bence hep doğada yaşayabilmek için bizim ihtiyacımız olan her şeyin belki üretim yapılan yerlerin, eğitim gördüğümüz yerlerin, sağlık hizmetlerinden yararlandığımız yerlerin doğayla iç içe olabileceği, insanların en az derece zarar verdiği ve mutlu olduğu bir hayat düşünüyorum." (K4)

Doğada Hissedilenler

Tablo 3: Katılımcıların Doğada Bulunma Durumlarına İlişkin Tanımlamaları – Kullanım Sıklıkları

Olumlu	**f:28**	**Olumsuz**	**f:1**
Huzurlu *(rahatlamış)*	**15**	Tedirgin	**1**
Mutlu	4		
Sakin bir yaşama sahip	3		
Özgür	2		
Güvende	2		
Doğaya ait	1		
Doğaya karşı sorumlu	1		

Katılımcılara "Doğada bulunduğunuzda kendinizi nasıl hissediyorsunuz?" sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların görüşlerine ilişkin dağılım Tablo 3. incelendiğinde, katılımcıların tamamının doğada bulunduklarında kendilerini huzurlu hissettikleri görülmektedir. 1 katılımcı ise, doğada bulunduğunda kendisini tedirgin hissettiğini belirtmiştir. Katılımcıların soruya ilişkin görüşleri şu şekilde sıralanabilir:

"Doğada bulunduğumda sorumluluklarımı unutuyorum. Beni yoran sorumluluklarımdan biraz uzaklaşıyorum. Mutlu olmak için gittiğimi biliyorum ve mutlu oluyorum. Doğal çevre bana huzur veriyor ve orada zararlı şeylerin olmadığını düşünüyorum. Bir kafeye gittiğimde bile çok fazla doğal olmayan şey görüyorum ve ben bunlardan pek fazla hoşlanmıyorum. Mecburiyetten gidiyorum. O yüzden doğayı elimden geldiğince değerlendirmeye çalışıyorum." (K4)

"Huzurlu hissediyorum yani oraya aitmişim gibi. Daha çok doğada bulunmam gerektiğini düşünüyorum, doğaya daha çok vakit ayırmam gerektiğini." (K9)

Doğada Sevilenler/Korkulanlar

Tablo 4: Katılımcıların Doğayla İlgili Olarak Sevdiklerine/Korktuklarına İlişkin Tanımlamaları – Kullanım Sıklıkları

Sevdikleri;	**f:29**	**Korktukları;**	**f:20**
Sportif etkinlikler *(yürüyüş yapmak, yüzmek)*	6	Doğal çevrenin tahrip edilmesi	9
Doğanın yeşil olması	3	Hayvanlar	5
Doğal unsurları gözlemlemek *(dağ, orman, yıldız)*	3	Doğal kaynakların azalması/tükenmesi	2
Dinlendirici etkinlikler	3	Doğal afetler	2
Huzur verici olması	3	Vahşi hayvanların olduğu yerde yalnız kalmak	1
Canlılarla ilgilenmek *(bitki, hayvan)*	2	Açık alanda hava kararınca olan sessizlik	1
Hayvan	2		
Toprak kokusu	1		
Yağmur	1		
Deniz	1		
Sessizlik	1		
İnsana zarar vermemesi	1		

Kendi içerisinde bir dengeye sahip olması	1
Boş zamanları değerlendirme	1

Katılımcılara "Doğayla ilgili olarak; en sevdiğiniz şey nedir? – sizi en çok korkutan şey nedir?" sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların görüşlerine ilişkin dağılım Tablo 4. incelendiğinde, katılımcıların doğayla ilgili olarak ev sevdikleri şeyin başında doğada yürüyüş yapmak gibi sportif etkinlikler gelmektedir. Katılımcıların doğayla ilgili olarak en çok korktukları şeyin başında ise doğal çevrenin tahrip edilmesi yer almaktadır.

Doğada Zaman Geçirme

Katılımcılara "En son ne zaman doğal bir alana gittiniz? Orada ne kadar kaldınız? Neler yaptınız?" sorusu yöneltilmiştir. 12 katılımcı son 1 ay (8 katılımcı son 1 hafta içerisinde), 1 katılımcı son 3 ay, 2 katılımcı ise son 1 yıl içerisinde doğal bir alana gittiklerini ifade etmiştir. Katılımcılar gittikleri doğal alanda gerçekleştirdikleri etkinlik türüne göre; yarım saatlik bir süre diliminden 1 haftayı bulan bir süreye kadar orada kaldıklarını belirtmiştir. Katılımcıların yaptıkları etkinlikler; yürüyüş yapmak (f:5), piknik yapmak (f:5), STK ile çevre temizliği etkinliğine katılmak (f:2), oturmak (f:2), kamp kurmak (f:1), voleybol oynamak (f:1), bisiklet sürmek (f:1), fotoğraf çekmek (f:1) şeklinde sıralanabilir.

Katılımcıların "Çocuk ve Doğa" Dersine İlişkin Görüşleri

Çevre Sorunlarına Yer Verilme Durumu

Araştırmaya katılan çocuk gelişimi bölümü öğrencilerinin tamamı, "Çocuk ve Doğa" dersi kapsamında çevre sorunlarına yeterince yer verildiğini belirtmiştir:

"Yapabileceğimiz en iyi şekilde değerlendirdik diye düşünüyorum. Ders süresi boyunca hemen hemen her derste değindik aslında doğayla ilgili bir soruna. Hem çocuk açısından, hem bizim açımızdan verimliydi." (K1)

"Çevre sorunlarına ben her derste bazen az bazen çok daha fazla konuya göre değindiğimizi düşünüyorum. Zaten ülkemizde bu sorun çok fazla. Güncel örneklerle işlediğimizi ve bence herkeste farkındalık uyandırdığını düşünüyorum." (K4)

"Tüm derslerimizde yer verildiğini düşünüyorum. Çünkü her derste az çok mutlaka değindik. Yapılabilecek öneriler hakkında konuşuldu, bizden öneri alındı. Çeşitli yapılmış çalışmalar incelendi." (K5)

Katılımcılar tarafından "Çocuk ve Doğa" dersi kapsamında çevre sorunlarına yeterince yer verildiği görüşü bildirilmesine karşın bazı katılımcılar çevre sorunlarına yer verilme durumunun yeterliliğinde eksiklikler olduğunu belirtmiştir:

"Çevre sorunlarının hepsine değinildi ama bir çevre sorunu direkt gözlemlenebilirdi. Böyle bir gözlem yapmadık. Mesela bir fabrikaya gidilebilirdi, geri dönüşümle ilgili." (K6)

"Ders sayımız azdı. Yine de her şeyden bahsedildi." (K10)

"Yeterince yer verildiğini düşünüyorum. Ama detaylı anlamda eksik kaldığını düşünüyorum ki bunun da ders saatinden ve sınıftaki insanlardan kaynaklı olduğunu düşünüyorum." (E3)

Çevre Sorunlarının Çözümü

Araştırmaya katılan çocuk gelişimi bölümü öğrencilerinden 1 katılımcı hariç (K11) diğerleri, "Çocuk ve Doğa" dersi kapsamındaki bilgilerin yaşantılarında var olan çevre sorunlarının çözümüne yönelik somut bir etki yarattığını belirtmiştir:

"Özellikle geri dönüşümle ilgili şeyleri kullanmaya başladım etkinlik anlamında stajlarda. Bu ders olmasaydı aklıma gelmezdi bu konular." (K10)

"Dersi aldıktan sonra herhangi bir sorunu çözmek için girişimde bulunmadım. Ama birçok alternatif fikir edindim ve hangi soruna ne şekilde yaklaşacağım fikri oluştu." (K11)

Araştırmaya katılan çocuk gelişimi bölümü öğrencilerinden 2 katılımcı hariç, "Çocuk ve Doğa" dersi kapsamındaki bilgiler doğrultusunda çevre sorunları ile ilgili olarak yakınındaki arkadaşlarına önerilerde bulunduklarını belirtmiştir:

"…Arkadaşım yere çöp attığı zaman onu uyarıyorum öncelikle, atmaması gerektiğini söylüyorum. O yine dinlemiyor beni, atıyor. Ama ben kaldırıp yanımda çöp kutusu yoksa bile çöp kutusuna götürüp atıyorum." (E1)

"Daha çok bu konuya gerçekten duyarlı olabileceğine inandığım insanlarla sürekli paylaşım içerisindeyim. Alternatif yaşam ve ekolojik tarım üzerine." (E3)

9 katılımcı, "Çocuk ve Doğa" dersi kapsamındaki bilgiler doğrultusunda çevre sorunları ile ilgili olarak ailesindeki kişilere önerilerde bulunurken, diğer 6 katılımcı bulunmadığı ifade etmiştir.

"Bulunuyorum ama bunun çok da gerekli olduğunu düşünmüyorum. Benim doğayla ilgili öğrendiğim şeylerin bir yarısının da ailemden geldiğini düşünüyorum. O yüzden çok da gerekli görmüyorum." (K1)

K1 katılımcısının ifadesi dikkate alındığında, ailesindeki kişilere çevre sorunları ile ilgili olarak önerilerde bulunmasına rağmen, ailesinin bu konuda bilinçli olduğu görüşündedir. Çevre sorunları ile ilgili olarak ailesindeki kişilere önerilerde bulunmayan 6 katılımcı (1'i hariç) K1 katılımcısına ait görüşü savunmaktadır.

Çevreye Yönelik Farkındalık Geliştirme Sürecindeki Bilgilerin Uygulanabilirliği

Araştırmaya katılan çocuk gelişimi bölümü öğrencilerinin tamamı, "Çocuk ve Doğa" dersi kapsamındaki bilgilerin çevreye yönelik farkındalık geliştirme sürecinde, çocuk açısından günlük yaşamda uygulanabilir olduğunu belirtmiştir:

"Her şey zaten doğada var. Her şey hazır, masrafsız bir kere. Daha kolay, daha ulaşılabilir, daha esnek." (K3)
"Zaten hep çocuk açısından değindik konulara. Mesela okul öncesi eğitim kurumunda yapılabilecek etkinliklere değindiğimizde bile uygulanabilirlik açısından düşündük yapılacak etkinlikleri. Birçok somut örnek verdik, doğayla iç içe etkileşim halinde olabilecek etkinliklere örnekler verdik." (K6)

Katılımcılar genel olarak "Çocuk ve Doğa" dersi kapsamındaki bilgilerin çevreye yönelik farkındalık geliştirme sürecinde, aile açısından günlük yaşamda uygulanabilir olduğunu belirtmiştir.

"…Çocuğun yaşamında ailenin rolü çok fazla olduğu için bunları öğrenen bir aile bence çocuğa çok daha fazla faydalı olabilir. Yapılması gerekenler çok lüks şeyler değil bence. Her ailenin gerek ekonomik gerekse de sosyal durumu için çok da zorlayıcı şeyler değil." (K4)

3 katılımcı ise, çevreye yönelik farkındalık geliştirme sürecinde bilgilerin aile açısından günlük yaşamda uygulanabilir olmadığı görüşünü savunmaktadır:

"…Ailelerin kalıpları var ve onlardan dışarı çıkmak çok zor. Bir şeyleri anlatabilmenin, farkındalık yaratabilmenin çok zor olduğunu düşünüyorum." (K10)

"Aile iş ortamında olduğu için bu sürece katmanın biraz zor olduğunu düşünüyorum. Hem zamansal anlamda, hem de iş hayatındaki o yoğun süreçten dolayı biraz zor olabilir. Ama başarılamayacak şey değil." (E3)

Bilgilerin Profesyonel Meslek Hayatında Kullanılması

Araştırmaya katılan çocuk gelişimi bölümü öğrencilerinin tamamı, "Çocuk ve Doğa" dersi kapsamında yer alan bilgileri, profesyonel meslek hayatına başlamalarından sonra kullanmayı düşündüklerini belirtmiştir:

"Eğer ki çalışma alanım bir okul öncesi eğitim kurumu olursa çok fazla yer alacağını düşünüyorum. Yaptığım etkinliklerle hem çocuklara belirli kazanımları kazandırmak için hem de bir toplum bilinci oluşturmak için en fazla kullanabileceğim alan bu. Ama diğer alanlarda ne olur onu mesleğe atılınca göreceğim." (K1)

"…Nerede çalışırsam çalışayım çocukların en fazla doğaya ihtiyaçları olduğunu düşünüyorum ve en fazla da doğada mutlu olduklarını düşünüyorum. Doğada koşmak, oynamak onlara daha fazla zevk veriyor." (K4)

"Nerede çalışacağımı önce belirlemem lazım. Kreşte çalışırsam eğer, orada daha çok imkanım var çocuklarla birlikte doğada etkinlikler, oyunlar düzenleyebilirim. Hastanede çalışırsam, hasta çocukları dışarı çıkartamam ama hastaneye doğadaki materyallerden getirebilirim. Mesela ağaç yaprağı olabilir, bir çiçek olabilir. Çocuklarla onun üzerinden konuşabilirim. Mesela yaprağı, bir resim yapıyoruz, sanat etkinliği yaparken kullanabilirim." (K11)

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmanın birinci bölümünden elde edilen bulgulara göre; hiçbir katılımcı, üniversiteye başladıkları yıldan itibaren "Çocuk ve Doğa" dersi dışında çevre veya doğa ile ilgili ders almamıştır. Kahyaoğlu, Daban ve Yangın (2008) tarafından yapılan çalışmada, lise ve üniversitede çevre dersi alan üniversite öğrencilerinin çevreye yönelik tutum puan ortalamalarının almayanlara göre daha yüksek olmasına karşın anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka çalışmada ise, ortaokul ve/veya lisede çevre ile ilgili ders almış üniversite öğrencilerinin tutumları ile ders almamış öğrencilerin tutumları arasında farklılık göstermediği tespit edilmiştir (Erol ve Gezer, 2006). Bu iki çalışmanın sonucu doğrultusunda, katılımcıların çevre veya doğa ile ilgili ders almamalarının, çevreye yönelik tutumlarını belirlemede etkili olmayacağı söylenebilir.

Yalnızca 1 katılımcı üniversitelerinde çevre veya doğa ile ilgili kulüp-topluluk olabileceğini belirtmiştir. Hacıcaferoğlu, Gündoğdu, Hacıcaferoğlu ve Yücel (2014) çalışmalarında, üniversite öğrencilerinin katıldığı serbest zaman aktivitelerinin organizasyon türleri ile ilgili olarak, öğrencilerin düşük bir oranda kulüp (% 6) ve topluluklar (% 3.4) ile etkinliklere katıldıklarını belirlemiştir. Üniversite öğrencilerinin rekreasyonel etkinliklere katılımlarında engel oluşturabilecek faktörlerin belirlenmesi üzerine yapılan çalışmada, ilk iki sırada ilgi eksikliği ile sosyal ortam/bilgi eksikliğinin yer aldığı görülmektedir (Demirel ve Harmandar, 2009). Bu bilgiler doğrultusunda, katılımcıların da ilgi ve sosyal ortam/bilgi eksikliğinden kaynaklı çevre veya doğa ile ilgili kulüp-toplulukları bilmiyor oldukları düşünülebilir.
6 katılımcı, üniversite dışında çevre veya doğa ile ilgili STK'lara üyedir. Özmen, Çetinkaya ve Nehir (2005) tarafından yapılan çalışmada, üniversite öğrencilerinin büyük çoğunluğunun (% 96.8) bir çevre kuruluşuna üye olmadığı, çevre kuruluşuna üye olan öğrencilerin (% 2.9) TEMA'ya üye oldukları tespit edilmiştir. Bir başka çalışmada da, üniversite öğrencilerinin büyük çoğunluğunun çevre ile ilgili sivil toplum kuruluşlarına üye olmadığı, küçük bir bölümünün TEMA ve Doğa Derneği'ne üye olduğu belirtilmektedir (Meydan, Doğu ve Dinç, 2009).

3 katılımcı, üniversite bünyesinde ya da dışında çevre veya doğa ilgili düzenlenen seminer, çalıştay, sempozyum, kongre vb. faaliyetlere katılmıştır. Çabuk ve Karacaoğlu (2003), üniversite öğrencilerinin çevre konusunda yapılan seminer, panel, konferans gibi bilimsel çalışmalara katılma durumlarına ilişkin öğrencilerin çok az bir kısmının (% 8.7) bu tür çalışmalara her zaman katıldıkları sonucuna ulaşmıştır.

7 katılımcı, çevre veya doğa ile ilgili yayınları internet üzerinden takip etmektedir. Üniversite öğrencileriyle yapılan bir çalışmada, öğrencilerin % 55.3'ü çevre ile ilgili bilgilerini kitap, dergi ve gazete gibi yazılı yayınlardan, % 45.8'i ise televizyondan öğrendikleri sonucuna ulaşılmıştır (Yılmaz, Morgil, Aktuğ ve Göbekli, 2002). Bir başka çalışmada ise, üniversite öğrencilerinin %90.1'i televizyonu, %80.4'ü gazeteleri çevre ile ilgili konularda bilgilenme kaynağı olarak kullandıkları belirlenmiştir (Vaizoğlu ve diğ., 2005). Katılımcıların çevre veya doğa ile ilgili görsel ve yazılı yayınları internetten takip ediyor olmaları, bu tarz yayınların günümüz koşullarında internetteki sosyal paylaşımlar üzerinden daha yaygın olarak kullanılmasından kaynaklı olduğu söylenebilir.

Araştırmanın ikinci bölümünden elde edilen verilere göre; katılımcılar doğayı genellikle "yaşam alanı" olarak tanımlamaktadır. Köşker (2013) tarafından yapılan çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Ayrıca katılımcıların hayallerindeki doğa tanımlamalarının başında "yeşillik bir alan" yer almaktadır. Yine aynı çalışmada, doğa kavramının üniversite öğrencilerine çağrıştırdıklarının ilk üç sırasında "ağaç", "orman" ve "yeşillik" gelmektedir (Köşker, 2013).

Katılımcıların tamamı doğada bulunduklarında kendilerini huzurlu hissettiğini, 1 katılımcı ise doğada bulunduğunda kendisini tedirgin hissettiğini belirtmiştir. Katılımcılar doğayla ilgili olarak; ev sevdikleri şeyin sportif etkinlikler olduğunu, en çok korktukları şeyin ise hayvanlar olduğunu belirtmiştir. Bulgular doğrultusunda, katılımcıların doğayla ilgili olarak sevdikleri şeylerin genel olarak çokluğu dikkati çekmektedir. Katılımcıların görüşlerine göre "doğal çevrenin tahrip edilmesi, doğal kaynakların azalması/tükenmesi, doğal afetler" doğayla ilgili endişeler; "hayvanlar, vahşi hayvanların olduğu yerde yalnız kalmak, açık alanda hava kararınca olan sessizlik" doğayla ilgili kişisel korkular olarak değerlendirilebilir. Ayrıca sevilen ve korkulan şeylere ilişkin aynı görüşlerin *(hayvanlar, sessizlik)* yer alması, katılımcıların doğaya yükledikleri anlamların farklılığından ileri geldiği düşünülebilir.

Katılımcıların tamamı son 1 yıl içerisinde doğal bir alana gitmiştir. Bazı katılımcılar doğal alanda bulundukları süre içerisinde tek bir etkinlikle uğraşırken, bazı katılımcılar birkaç farklı etkinlikle uğraşmıştır. Katılımcıların en son doğal bir alana gitme sürelerindeki farklılıkların, katılımcıların doğal alanı farklı şekillerde yorumlamalarından kaynaklandığı söylenebilir.

Doğaya ilişkin belirtilen görüşler doğrultusunda, katılımcıların doğaya önem verdikleri ve doğaya karşı ilgi gösterdikleri düşünülmektedir. Üniversite öğrencilerinin yaşadıkları doğa deneyimlerinin, ekolojik okuryazarlıklarında etkili olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Artun, Uzunöz ve Akbaş, 2013; Keleş ve diğ., 2010).

Araştırmanın üçüncü bölümünden elde edilen verilere göre; katılımcıların tamamı "Çocuk ve Doğa" dersi kapsamında çevre sorunlarına yeterince yer verildiği görüşü bildirilmesine karşın bazı katılımcılar çevre sorunlarına yer verilme durumunun yeterliliğinde eksiklikler olduğunu belirtmiştir. "Çocuk ve Doğa" dersi kapsamında çevre sorunlarına yer verilme durumunun yeterliliğinde eksiklikler olduğu görüşünü bildiren katılımcıların ifadeleri dikkate alındığında, eksikliklerin; ders sayısının ve derse ayrılan sürenin yetersiz olması, dersin uygulamaya dönük olmaması, dersi alan öğrencilerin tutumundan kaynaklı olduğu söylenebilir. Yılmaz ve Gültekin (2012) tarafından yapılan çalışmada, üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri programda çevre sorunlarına yer verilme durumunun yeterliliğine ilişkin, "dersin uygulamaya dönük olmaması" ve "derse ayrılan sürenin yetersiz olması" görüşleri yer almaktadır.

Bir katılımcı haricinde katılımcıların tamamı, "Çocuk ve Doğa" dersi kapsamındaki bilgilerin yaşantılarında var olan çevre sorunlarının çözümüne yönelik somut bir etki yarattığı yönünde görüş bildirmiştir. Katılımcıların atıklar, çöpler ile ilgili girişimleri, öğrenim gördükleri yerin ve barınma hizmetlerinden yararlandıkları yurtların kalabalık bir nüfusa sahip olması nedeniyle bu sorunlarla daha çok karşılaşıyor olmalarından kaynaklı olduğu söylenebilir. Yılmaz ve diğerleri (2002) tarafından yapılan çalışmada, üniversite öğrencilerinden % 90'ının günlük hayatlarında geri dönüşüm ambalajı olan ürünleri tercih ettikleri ve geri dönüşümlü atıkları ayrı toplamaya özen gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların tamamına yakını, "Çocuk ve Doğa" dersi kapsamındaki bilgiler doğrultusunda çevre sorunları ile ilgili olarak yakınındaki arkadaşlarına önerilerde; çoğu katılımcı da ailesine önerilerde bulunmaktadır. Çabuk ve Karacaoğlu (2003) tarafından yapılan çalışmada "Çevrenizdeki insanları, ekolojik dengenin korunması konusunda duyarlı olmaları için uyarır mısınız?" sorusuna ilişkin üniversite öğrencilerinden % 59.9'u bazen, % 30.5'i her zaman, % 9.6'sı asla cevabı alınmıştır.

Katılımcıların tamamı "Çocuk ve Doğa" dersi kapsamındaki bilgilerin, çevreye yönelik farkındalık geliştirme sürecinde, çocuk açısından günlük yaşamda uygulanabilir olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların belirtmiş oldukları ifadeler genel olarak dikkate alındığında, çocukların erken yaşlardan itibaren çevresel uyaranların yoğun olarak yer aldığı doğal ortamlarda bulunmasının önemine vurgu yapıldığı söylenebilir. Erken çocukluk döneminde çevre eğitiminin önemini vurgulayan alanyazın da, yaşam deneyimlerine dayanan çevre eğitiminin yaşamın en erken dönemlerinden itibaren verilmesi ve bütün insanların yaşamının bir parçası olması gerekliliğini belirtmektedir (Cobb, 1998; Robertson, 2008; Wilson, 1996). Can Yaşar, İnal, Kaya ve Uyanık (2012), okul öncesi dönem çocuklarının geri dönüşüm ile ilgili farkındalık düzeylerini tespit etmek amacıyla yaptıkları çalışmada; çocukların çoğunluğunun kullanılmış kağıt, karton ve mukavva gibi materyallerin geri dönüşüm kutularına

atılırsa tekrar kullanılabildiğinin farkında oldukları, geri dönüşüm sözcüğünü duydukları, geri dönüşüm sembolünü gördükleri ve geri dönüşüm sözcüğü ile sembolünün anlamını bildikleri sonucuna ulaşmıştır. Katılımcılar genel olarak "Çocuk ve Doğa" dersi kapsamındaki bilgilerin çevreye yönelik farkındalık geliştirme sürecinde, aile açısından günlük yaşamda uygulanabilir olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların soruya ilişkin ifadelerinde, başta ailenin çocuğun eğitimindeki önemi olmak üzere yapılacak etkinliklerin ekonomik boyutuna dikkat çekilmektedir.

Katılımcıların tamamı, "Çocuk ve Doğa" dersi kapsamında yer alan bilgileri, profesyonel meslek hayatına başlamalarından sonra kullanmak istemektedir. Katılımcılardan bazıları, çalışma alanı olarak okul öncesi eğitim kurumları, özel eğitim kurumları ve hastaneler olmak üzere üç ayrı kurumda çocuk gelişimci olarak çalışmak istediklerini belirtirken; bazı katılımcılar hangi alanda çalışıyor olacaklarını önceden bilmediklerini ifade etmiştir. Fakat katılımcılar, ders kapsamında yer alan bilgileri en rahat şekilde uygulayabilecekleri alanın genellikle okul öncesi eğitim kurumları olacağına vurgu yapmıştır. Bu durumun nedeni olarak, özel gereksinimli çocuklar ile hasta çocuklardan çok, normal gelişim gösteren çocuklarla etkinliklerin açık havada gerçekleştirilebilir olması ve bu çocukların eğitim etkinliklerine aktif şekilde katılabilecek olmaları gösterilebilir.

Genel anlamda, "Çocuk ve Doğa" dersi kapsamında yer alan bilgilerin yeterli olduğu fakat geliştirilmesi gerekliliği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca "Çocuk ve Doğa" dersinin çocuk gelişimi bölümü öğrencilerinin çevresel bilgi ve tutumlarına katkı sağladığı bu bağlamda öğrencilerin ekolojik okuryazarlık açısından olumlu adımlar attıkları düşünülmektedir.

ÖNERİLER

Çevre eğitiminin, toplumun her kesimini kapsayan bir yönü olması nedeniyle, her tür ve düzeydeki eğitim kademesinde yer alması sağlanmalıdır. Bireylerde çevreye yönelik bilgi, beceri, tutum ile değerlerin oluşmasına katkı sağlamak için çevre eğitimi kuramsal bilgilerin yanı sıra uygulamalı etkinliklere yer veren bir anlayışla yürütülmelidir. Küçük yaşlardan itibaren ekoloji ile ilgili etkinlikler ve çalışmalar düzenlenerek, çocukların ve ailelerinin bu konudaki duyarlılıkları desteklenmelidir. Ayrıca çevresel duyarlılık geliştirmede sivil toplum kuruluşlarıyla birlikte işbirliğine gidilmelidir.

Not: Bu çalışma 06-08 Kasım 2014 tarihlerinde Antalya'da 22 Ülkenin katılımıyla düzenlenen "3rd World Conference on Educational and Instructional Studies- WCEIS-2014"de bildiri olarak sunulmak olarak seçilmiş olup, JRET Bilim Kurulu hakemleri tarafından değerlendirilerek bu sayıda yayınlanmasına karar verilmiştir.

KAYNAKÇA

Artun, H., Uzunöz, A., ve Akbaş, Y. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre okur-yazarlık düzeylerine etki eden faktörlerin değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 1-14.

Baş, G. (2011). Çoklu zeka kuramında bir adım daha: Ekolojik zeka. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 134, 7-10.

Can Yaşar, M., İnal, G., Kaya, Ü. Ü., ve Uyanık, Ö. (2012). Çocuk gözüyle tabiat anaya geri dönüş. ***Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi,*** 1(2), 30-40.

Chauhan, B. S. (2008). *Environmental studies*. Boston: University Science Press.

Chu, H. E., Lee, E. A., Ko, H. R., Shin, D. H., Lee, M. N., Min, B. M., et.al. (2007). Korean year 3 children's environmental literacy: A prerequisite for a Korean environmental education curriculum. *International Journal of Science Education*, 29(6), 731-746.

Cobb, T. B. (1998). On the miscibility of science and environmental education. *The Journal of Environmental Education*, 29(4), 5-10.

Cunningham, W. P. & Cunningham, M. A. (2008). *Principles of environmental Science: Inquiry&applications* (Fourth edition). New York: MCGraw-Hill.

Çabuk, B. ve Karacaoğlu, Ö. C. (2003). Üniversite öğrencilerinin çevre duyarlılıklarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1-2), 189-198.

Çimen, O. (2013). *Dönüşümsel öğrenme modeline dayalı çevre eğitiminin biyoloji öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik algılarına etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Demirel, M. ve Harmandar, D. (2009). Üniversite öğrencilerinin rekreasyonel etkinliklere katılımlarında engel oluşturabilecek faktörlerin belirlenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 838-846.

Erol, G. H. ve Gezer, K. (2006). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarına çevreye ve çevre sorunlarına yönelik tutumları. *International Journal Of Environmental and Science Education*, 1(1), 65-77.

Grodzieska-Jurczak, M., Stepska, A., Nieszporek, K., and Bryda, G. (2006). Perception of environmental problems among preschool children in Poland. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 15(1), 62-76.

Hacıcaferoğlu, S., Gündoğdu, C., Hacıcaferoğlu, B., ve Yücel, A. S. (2014). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin serbest zaman (rekreasyon) aktivitelerine katılımlarının belirlenerek incelenmesi (İnönü Üniversitesi örneği). *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 5-17.

Joseph, B. (2009). *Environmental studies* (Second edition). New Delhi: Tata McGraw-Hill.

Kahyaoğlu, M., Daban, Ş., ve Yangın, S. (2008). İlköğretim öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutumları. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 42-52.

Keleş, Ö. (2007). *Sürdürülebilir yaşama yönelik çevre eğitimi aracı olarak ekolojik ayak izinin uygulanması ve değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Keleş, Ö., Uzun, N., ve Varnacı Uzun, F. (2010). Öğretmen adaylarının çevre bilinci, çevresel tutum, düşünce ve davranışlarının doğa eğitimi projesine bağlı değişimi ve kalıcılığının değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(32), 384-401.

Köşker, N. (2013). İlkokul öğrencileri ve sınıf öğretmeni adaylarının doğaya ilişkin algıları ve sorumluluklarına yönelik düşünceleri. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 8(3), 341-355.

McKeown, R. (2002). Progress has been made in education for sustainable development. *Applied Environmental Education and Communication*, 1, 21-23.

Meydan, A., Doğu, S., ve Dinç, M. (2009). Öğretmen adaylarının çevre sorunları konusundaki farkındalık ve duyarlılıkları. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 153-168.

Özmen, D., Çetinkaya, A. Ç., ve Nehir, S. (2005). Üniversite öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik tutumları. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 4(6), 330-344.

Öztürk, E. (2013). *Uluslararası bir çevre eğitimi projesinin fen ve teknoloji öğretmen adaylarının çevre bilincine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Raven, P. H. & Berg, L. R. (2006). *Environment* (Fifth edition). USA: John Wiley&Sons.

Robertson, J. S. (2008). *Forming preschoolers' environmental attitude lasting effects of early childhood environmental education.* Master's thesis, Royal Roads University, Canada.

Scott, S. A. (2007). *Children's environmental knowing: A case study of children's experiences during an environmental education programme*. Unpublished doctoral dissertation, The University of British Columbia, Canada.

Smati, B. (2004). Environmental education in Tunisia. *Sustainable Mediterranean*, 34, 7-8.

Teksöz, G., Şahin, E., ve Ertepınar, H. (2010). Çevre okuryazarlığı, öğretmen adayları ve sürdürülebilir bir gelecek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 307-320.

UNESCO (1977). *Final report: Intergovernmental conference on environmental education*. Paris: UNESCO.

Vaizoğlu, S., Altıntaş, H., Temel, F., Ahrabi, A. F., Aydoğan, D., Bostancı, S., ve diğerleri (2005). Bir tıp fakültesi son sınıf öğrencilerinin çevre bilincinin değerlendirilmesi. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 4(4), 151-171.

Wilson, R. A. (1996). *Starting early: Environmental education during the early childhood years*. Columbus, OH: ERIC Clearinghouse for Science, Mathematics and Environmental Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED402147).

Yılmaz, A., Morgil, İ., Aktuğ, P., ve Göbekli, İ. (2002). Ortaöğretim ve üniversite öğrencilerinin çevre, çevre kavramları ve sorunları konusundaki bilgileri ve öneriler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 156-162.

Yılmaz, F. ve Gültekin, M. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının çevre sorunları bağlamında öğrenim gördükleri programa ilişkin görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 120-132.

Yoldaş, C. (2009). *Çevre bilimi dersinin sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme becerileri, erişileri ve tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Kasım 2014 Cilt: 3 Sayı: 4 Makale No: 15 ISSN: 2146-9199

HARMANLANMIŞ ÖĞRENME ORTAMINDA MOODLE PLATFORMUNUN KULLANILMASI İLE İLGİLİ PAYDAŞ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Yrd. Doç. Dr. Tarık Kışla
Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi
tarik.kisla@ege.edu.tr

Prof. Dr., Bahar Karaoğlan
Ege Üniversitesi Uluslararası Bilgisayar Enstitüsü
bahar.karaoglan@ege.edu.tr

Ar. Gör, Gül Bozok Algin
Ege Üniversitesi Uluslararası Bilgisayar Enstitüsü
gul.bozok@ege.edu.tr

Ar. Gör, Cemre Candemir
Ege Üniversitesi Uluslararası Bilgisayar Enstitüsü
cemre.candemir@ege.edu.tr

Özet

Bu araştırmanın temel amacı, özellikle Avrupa'daki üniversitelerde yaygın kullanılan bir Öğretim Yönetim Sistemi (ÖYS) olan açık kaynak kodlu Moodle yazılımının harmanlanmış bir öğrenme ortamında uygulanması ve moodle platfomuna yönelik paydaş görüşlerin incelenmesidir.

Bu amaç doğrultusunda Moodle yazılımı bir servis sunucu üzerinde kurulmuş, öğretim üyelerine özellikleri ve kullanımı konusunda seminerler verilmiştir. Araştırma kapsamında Moodle sisteminde, 13 yüksek lisans ve 3 doktora dersi açılmıştır. Sistem aktif olarak 8 öğretim üyesi ve 98 lisansüstü öğrenci tarafından kullanılmıştır. Yapılan nitel araştırma, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu ise 2 profesör, 4 yardımcı doçent ve 1 öğretim görevlisi olmak üzere toplam 7 öğretim üyesi ve 8 adet yüksek lisans öğrencisinden oluşmaktadır. Öğrenciler ve öğretim üyelerinin Moodle yazılımının kullanımı ve öğrenmeye katkısı konusundaki görüşleri üzerinde nitel inceleme yapılmış ve sonuçları tartışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Harmanlanmış öğrenme, moodle, nitel araştırma, yarı yapılandırılmış görüşme, paydaş görüşleri.

THE INVESTIGATION OF STAKEHOLDERS' VIEWS ON USE OF MOODLE IN BLENDED LEARNING ENVIRONMENT

Abstract

The main purpose of this project is to apply Moodle which is a widely used open source Learning Management System (LMS) especially in European Universities and is to investigate views of stakeholders about Moodle in blended learning environment.

For this purpose Moodle software was installed on a server and an in-service training on were given to the instructors on its usage and characteristics. Graduate (13) and doctoral (3) courses were opened on Moodle. The system was used actively by 8 instructors and 98 graduate students. The qualitative data was collected using a semi-structured interview technique. The sample consisted of 7 faculty members (2 profesor, 4 assistant profesor and 1 lecturer) and 8 graduate students. Qualitative analysis was carried out to reflect the opinions of both the instructors and the students on the usage and contributions of the system on learning. Finally, the results are discussed.

Key Words: Blended learning, moodle, Qualitative research, semi-structured interview, stackholders' views.

GİRİŞ

Eğitim, bireylerin gelişimine direk olarak etki eden, sürekli gelişim ve değişim gösteren dinamik bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Eğitim bilimi, gelişimine katkıda bulunan bir çok alan ile etkileşim içerisinde olmasına rağmen son yıllarda en çok teknolojik gelişmelerden etkilenmektedir. Bu etkileşim sonucuda eğitim ortamları, yöntemleri ve araçları ile ilgili olarak bir çok yeni kavram ortaya çıkmıştır. Son yıllarda yapılan araştırmaların elektronik ortamda güvenli bilgi erişimi, sanal öğrenme ortamları, öğretim teknolojileri etkili kullanımı ve yaygınlaştırılması gibi teknoloji ile ilişkili konular üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu araştırmalardaki en önemli problemlerden bir tanesi uzaktan ve yüzyüze eğitimde teknoloji entegrasyonu olarak öne çıkmaktadır. Bu bağlamda, daha iyi bir öğrenme ortaya çıkarmak amacı ile teknoloji destekli öğrenme ortam tasarımı üzerine yapılan araştırmaların büyük bir bölümü "harmanlanmış öğrenme ortamları" üzerine yoğunlaşmaktadır.

Harmanlanmış Öğrenme (Blended Learning), yeni bir kavram olmamasına rağmen e-öğrenme kavramının popülaritesinin artması ile birlikte önem kazanmıştır. Genel olarak harmanlanmış öğrenme (karma öğrenme, b-öğrenme), farklı bilgi aktarım yöntemlerinin bir arada ve bir öğrenme yöntemi içinde bazı durumlarda kullanılması olarak tanımlanabilir (Sloman, 2003). Harmanlanmış öğrenme için yapılan diğer tanımlar göz önünde bulundurulduğunda; yüz-yüze eğitimin yeni teknolojilerle (bilgi, iletişim ve internet teknolojileri) desteklenmesi, geleneksel ve uzaktan eğitim modellerinin bir çatı altında birleştirilmesi gibi ortak noktalara ulaşılmaktadır (Garnham & Kaleta, 2002; Horton, 2002; Osguthorpe & Graham, 2003; Demirer, 2009) (Brown, 2001; Mantyla, 2001; Driscoll, 2002; Singh, 2002; Young, 2002; Osguthorpe ve Graham, 2003).

Yapılan bir çok araştırmada, harmanlanmış öğrenmede meydana gelen; öğrenme düzeyi ve kalıcılık, öğrenen motivasyonu ve ilgisi, ortamdaki paydaşlar arasındaki iletişim ve etkileşim, ortamda esneklik, rahatlık gibi konulardaki pozitif değişime dikkat çekilmiştir (Garnham ve Kaleta, 2002; Young, 2002; Collis, 2003) (el-Deghaidy ve Nouby, 2008). Ayrıca harmanlanmış öğrenmenin; öğrenme ortamlarına pedogojik zenginlik kattığı, doğru bilgiye erişimi kolaylaştırdığı, sosyal etkileşime katkıda bulunduğu, öğrenen kontrolünü desteklediği, maliyetleri düşürdüğü ve içeriği gözden geçirme ve düzeltme kolaylığı sağladığı bilinmektedir. Bu avantajlarından dolayı, günümüzde, harmanlanmış öğrenmenin daha fazla yaygınlaştığı ve daha fazla sayıda kurumda uygulamaya geçirildiği görülmektedir.

Harmanlanmış öğrenme ortamlarında, çevrimiçi faaliyetlerin desteklenmesinde Öğrenme Yönetim Sistemleri (ÖYS) tercih edilmektedir. ÖYS, derslerin içeriklerini farklı biçimlerde sunmayı destekleyen, öğrenenlere ve öğretmenlere farklı iletişim ve etkileşim ortamları sunan, sistemde gerçekleşen olayları izleyen, günlükleyen, raporlayan ve yönetimsel işlevleri yerine getiren bir yazılım olarak tanımlanabilir. ÖYS, kullanıcılarına çok fazla özellik sunmaktadır. Fakat, sunulan bu gelişmiş özelliklerin yeterince kullanılmadığı gözlemlenmektedir. ÖYS'nin verimli ve etkili bir şekilde kullanılabilmesi için kullanıcıların (öğrenci, öğretmen, yönetici vb.) sistemin özelliklerini ve neler yapabileceğini iyi bilmeleri, sisteme karşı olumlu tutum geliştirmeleri ve kullanım becerilerini yükseltmeleri gerekmektedir.

Bu araştırmanın amacı, yüz yüze öğrenme ve e-öğrenme yöntemlerinin harmanlanması ile planlanan ve uygulanan derslerde kullanılan moodle platformuna yönelik öğrenci ve öğretim üyesi görüşlerinin incelenmesidir.

Açık Kaynak Kodlu Öğrenme Yönetim Sistemi: MOODLE

Moodle, Öğrenme Yönetim Sistemi (*Learning Management System-LMS*) veya Sanal Öğrenme Ortamı (*Virtual Learning Environment - VLE*) olarak da bilinen açık kaynak kodlu bir ders yönetim sistemidir. Sosyal yapılandırmacılık (*social constructionist*) esasına dayalı eğitim sistemini desteklemek için dünya çapında geliştirimi sürdürülen bir proje olan moodle, eğitimcilerin, internet tabanlı derslerin ve web sitelerinin üretilmesi için geliştirilmiş bir yazılım olarak yaygın bir kullanıma sahiptir.

Moodle, eğitimcilere öğrenme sürecini yönetmek ve öğrencileri teşvik etmek için uygun araçlar sunmaktadır. Oluşturulan dersler içerisinde sayısı yaklaşık 20'yi bulan farklı tipte etkinliğin (forum, sözlük, wiki, ödevler, mini sınavlar, anketler, scorm, veri tabanları vb.) içeriğini kişisel olarak düzenlemek mümkündür. Moodle, yalnızca

çevrimiçi eğitim ortamlarında kullanılacağı gibi, yüz yüze derslerin desteklenmesi için harmanlanmış öğrenme ortamlarında da kullanılabilmektedir. Moodle kullanımı, eğitimcinin seçimine bağlı kalarak, sadece ders materyallerinin öğrencilere sunulması, notların paylaşılması, duyuruların yapılması düzeyinde de kalabilir.

Moodle'ın tasarımı ve geliştirimi "sosyal yapılandırmacı pedogoji" (social constructionist pedagogy) kuram üzerine inşa edilmiştir. Bu kavram açısından sistem incelendiğinde; moodle'ın sadece bilgilerin yayınlandığı bir ortam olarak değil, öğrenme deneyimini daha iyileştirmek için kullanılması faydalı olacaktır. Buna ek olarak, bu kuram ışığında ortam herbir ders katılımcısının öğrenen olmanın yanı sıra eğitimci kimliğine de bürünebileceği bir yapıda tasarlanmıştır. Böylece eğitmen bilgi kaynağı olmak yerine sınıf kültürünün etkileyeni ve rol modeli haline gelecektir. Eğitmen, öğrencilerin herbirinin öğrenme ihtiyaçlarını kişisel bazda ele almış olacak ve tartışmaları ve etkinlikleri yöneterek sınıf genelinin eğitim hedefini yakalamasını sağlayacaktır.
Özetle moodle'ın eğitim ortamlarına kattığı özellikler aşağıdaki şekilde maddelenebilir (Moodle,2014);

- Gerçek bir işbirliği ortamında hem eğitimci hem de öğrenen eğitici rolünü üstlenebilmektedir.
- Başkalarının görmesi için materyal hazırlamak öğrenmeyi daha etkin kılmaktadır.
- Grup arkadaşlarının yaptıkları izlemek öğrenmeyi güçlendirmektedir.
- Hedef kitlenin durumunu ve altyapısını bilmek eğitim tarzını uyarlamak için faydalı olacaktır
- Bir öğrenim ortamı katılımcıların ihtiyaçlarına cevap verebilmek için esnek ve uyarlanabilir olmalıdır.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma deseni, çalışma grubu, uygulanma aşamaları, veri toplama aracı ve verilerin analizi konularında bilgi verilmiştir.

Araştırma Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma tekniği kullanılmıştır. Nitel araştırma tekniklerinin doğal ortama duyarlılık sağlaması, araştırmacının katılımcı rolü olması, bütüncül bir yaklaşıma sahip olması, algıların ortaya konmasını sağlaması, araştırma deseninde esnekliği olması ve tümevarımcı bir analize sahip olması önemli özellikleridir (Yıldırım ve Şimşek, 2004). Bu bağlamda nitel araştırmalar, araştırmanın üretildiği sosyal bağlama duyarlılığı sağlamaktadır (Kuş, 2003).

Çalışma Grubu

Araştırmada nitel araştırma geleneği içinden çıkan amaçlı örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Bu yöntemler arasından çeşitliliği diğer yöntemlere göre daha fazla olan maksimum çeşitlilik örneklemesi tercih edilmiştir. Bu örnekleme yöntemindeki amaç, çeşitliliği sağlamak yoluyla evrene genelleme yapmak değil, tam tersine çeşitlilik arz eden durumlar arasında ne tür ortaklıkların veya benzerliklerin (aynı ölçüde de farklılıkların) var olduğunu bulmaya çalışmak ve bu çeşitliliğe göre problemin faklı boyutlarını ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2004). Bu nedenle örneklem seçiminde yukarıda bahsedilen özellikler göz önüne alınarak sistemde görev alan öğretim üyeleri ve sistemde bulunan öğrencilerden oluşturulmuş ve görüşmeler bu kişiler ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu, 2 profesör, 4 yardımcı doçent ve 1 öğretim görevlisi olmak üzere toplam 7 öğretim üyesi ve 8 adet yüksek lisans öğrencisinden oluşmaktadır.

Moodle Öğrenme Yönetim Sisteminin Entegrasyonu

Çalışma kapsamında; yapılan literatür araştırması sonucu kullanılmasına karar verilen Moodle öğrenme yönetim sisteminin üzerinde çalıştırılabileceği bir sunucu gereği ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda kullanıcı sayısı göz önünde bulundurularak, bir sunucu tahsis edilmiştir. Sunucu üzerine gerekli işletim sistemi, web sunucu, veritabanı sunucu ve güvenlik yazılımları da kurularak sunucu web hizmeti verebilecek bir duruma getirilmiştir. Sunucu http://ubem.ege.edu.tr alan ismi altında hizmet vermektedir.

Gerekli altyapının düzenlenmesinin ardından, öğretim üyelerine ve sistemi kullanacak öğrencilere moodle platformunun kullanımı konusunda hizmetiçi eğitimler verilmiştir. Ardından, enstitüde yürütülen birçok ders sisteme entegre edilerek öğretim üyeleri ve öğrenciler tarafından kullanılmaya başlanmıştır. Enstitü bünyesinde 34' u yüksek Lisans, 9 'u doktora dersleri olmak üzere toplam 43 adet ders verilmektedir. Moodle sisteminin kurulması ardından sisteme entegre edilerek öğrencilerin kullanımına sunulan derslerin listesi aşağıdaki tabloda

verilmektedir. Sistemde şu an itibari ile 3 adet doktora dersi, 13 yüksek lisans dersi bulunmaktadır. Sistem aktif olarak 8 öğretim üyesi ve 98 lisansüstü öğrenci tarafından kullanılmıştır.

Tablo 1: Çalışma kapsamında sisteme entege edilen dersler

Derece	Yıl	Dönem	Ders Adı
Doktora	Ders Aşaması	1	UBI 625 - İleri Betimleme Teknikleri
			UBI 602 - İleri Bilgisayar Mimarisi
		2	UBI 618 - Bilgi Geri Getirimi
Yüksek Lisans	Uyum Senesi	1	UBI 505 – Bilgisayar Organizasyonu
		2	UBI 502 – UTI 510 – Veri tabanı Yönetim Sistemleri
	Ders Aşaması	1	UTI 521 - Uzaktan Eğitim ve Uygulamaları
			UTI 513 - Bilgi, Güvenlik ve Mahremiyet
			UBI 543 - Güvenli Web Dizaynı
			UBI 517 - Uzman Sistemler
		2	UBI 534 - İleri Algoritmik Teknikler
			UTI 520 - Bilgi Geri Getirimi ve Arama Motorları
			UBI 508 - Bilgi Sistemleri
			UBI 516 - Bilgisayar Grafiklerinde İleri Teknikler
			UTI 502 - Bilgisayar Ağ Güvenliği
			UTI 510 - Veri Tabanı Yönetim Sistemleri ve Veri Güvenliği
			UTI 518 - Bilgisayar Grafikleri ve Oyun Programlama

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama yöntemi olarak görüşme yöntemi benimsenmiş ve görüşme türü olarak da 'Yarı Yapılandırılmış Görüşme Tekniği' kullanılmıştır. Bu yöntemin kullanılmasının nedeni, araştırmaya katılanların görüş, düşünce, duygu ve hislerinin derinliğine inilerek ortaya çıkarılması için en iyi teknik olmasıdır. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğretim üyesi ve öğrenciler için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Her iki formda yer alan görüşme soruları aşağıdaki verilmiştir.

Öğretim Üyeleri için Görüşme Soruları

1. Dersinizi Moodle ile desteklemeye ilişkin görüşleriniz nelerdir?
2. Moodle'ın hangi uygulamaları (modüller, bloklar vb.) hakkında bilginiz var ve dersinizde hangilerini kullandınız?
3. Sistemi kullanırken karşılaştığınız zorluklar nelerdir?
4. Moodle kullanımınızın öğrenmeye katkıda bulunduğunu düşünüyor musunuz?
5. Moodle kullanan öğrencilerin derse karşı istekli olma durumları nasıldır?
6. Bu sistem öğrencilerle iletişiminizi nasıl etkiledi?
7. Moodle ÖYS'ini başka derslerinizde de kullanmak ister misiniz?
8. Sizce Moodle'ın eksik yönleri nelerdir?

Öğrenciler için Görüşme Soruları

1. Moodle kullanırken yaşadığınız zorluklar/olumsuzluklar nelerdir?
2. Moodle'ın dersinizde kullanılmasının sizin için yararı ne oldu?
3. Moddle kullanımının dersteki öğrenmenize katkı sağladığını düşünüyor musunuz?
4. Moodle kullanarak aldığınız ders ile sistem kullanılmadan aldığınız ders arasında sizce bir fark var mıydı? Varsa lütfen açıklar mısınız?
5. Hangi dersler için kullanılması daha uygun olacağını düşünüyorsunuz?
6. Moodle kullanımı ders için motivasyonunuzu arttırdı mı? Eğer arttırdıysa nedeni nedir?
7. Moodle ile gerçekleştirilen uygulamanın eksikliği olduğunu düşünüyor musunuz? Uygulamanın daha etkili olabilmesi için neler yapılabilir?

Verilerin Analizi

Araştırmada görüşme yöntemi ile elde edilen verilerin incelenmesinde betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz yaklaşımı, verilerin araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre organize edilmesine ve

görüşmede kullanılan sorular veya boyutlar dikkate alınarak sunulmasına imkan vermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2004). Ayrıca yeterli veri düzeyine ulaşıldığı durumlarda, neden ve nasıl sorularını açıklayabilmek amacıyla ayrıntıya inilmeye çalışılmıştır. Bu aşamada tümevarımcı analiz tekniği kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2004). Bu kapsamda formdaki her bir verilen cevaplar incelenerek çeşitli kategoriler oluşturulmuştur. Her bir açık uçlu soruya verilen cevaplar oluşturulan kategoriler bağlamında iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak kodlamalar yapıldıktan sonra karşılaştırılmıştır. Her bir açık uçlu soruyu değerlendiren kodlayıcılar arasındaki güvenirlik hesabı için Cohens Kappa formülü kullanılmıştır. Kappa değeri 0.41-0.60 arasında ise orta düzeyde, 0.61-0.81 arasında ise oldukça iyi, 0.81-1.0 arasında ise mükemmel görüş birliğinin olduğunu göstermektedir. Bu araştırmada her bir açık uçlu soru için hesaplanan Kappa değerlerinin 0.68 ile 0.96 arasında değiştiği belirlenmiştir.

Metin içerisinde verilen alıntıların sonlarında yer alan harfler öğrenci veya öğretim üyesi olduğunu göstermektedir. Örneğin S.4 dördüncü numaralı öğrencinin verdiği cevabı gösterirken L.2. ikinci sıradaki öğretim üyesini göstermektedir.

BULGULAR

Araştırmada elde edilen bulgular yukarıda belirtilen sorulara verilen cevaplar esas alınarak sunulmuştur. Analizde herhangi bir varsayımdan ya da kuramdan yola çıkılmamış; mevcut kuramların hazır kategorileri empoze etme ve böylelikle belirleyici olma ihtimali yüzünden, mümkün olduğunca görüşmeden elde edilen transkript metnine odaklanılmıştır. Metin içerisindeki anlam kategorileri, analizin her basamağında kendiliğinden ve metinler arası ilişkide ortaya çıkmıştır. Araştımanın bu bölümünde bulgular, öğretim üyeleri ve öğrenciler için ayrı ayrı soru bazında sunulmaktadır.

Öğretim Üyelerinin Moodle Öğretim Yönetim Sistemine İlişkin Görüşleri

Bu başlık altında bulgular, öğretim üyelerinin sorulara verdiği cevaplar her soru için ayrı ayrı analiz edilmiş ve sunulmuştur:

Soru 1. *Dersinizi Moodle ile desteklemeye ilişkin görüşleriniz nelerdir?*

Araştırmaya katılan öğretim üyelerinden birçoğu Moodle'ın derste kullanımının etkisini olumlu olarak nitelendirmiştir. Buna ek olarak, moodle'ın derslerde kullanımının öğrencilerde öğrenme motivasyonu, ilgiyi ve başarıyı arttırılmasında bir temel teşkil edeceğini düşünmektedirler. Aşağıda görüşme sonucu katılımcıların görüşlerinden bazıları yer almaktadır.

"Şifreli erişimle, tek bir merkezden sunumları yönetmek, ödevleri almak ve aynı yerden notlandırmak hoşuma gitti. Daha önce çok fazla kağıt israf oluyordu, artık basılı ödev ve proje istemiyorum."(L.2).

"Ders materyalimi arşivliyebiliyorum. Öğrencilerim istedikleri zaman bunlara erişebiliyorlar. .... Öğrencilerim ile benim ve öğrencilerimin kendi aralarındaki tartışmalar ve paylaşımlar da elektronik ortamda saklanmış oluyor. Böylece hem ders materyalim zenginleşiyor hem de birlikte öğrenme gerçekleşiyor." (L.3).

"Kesinlikle faydalı olduğuna inanıyorum. Zaten ders dışında da öğrenmenin devam etmesi, öğrenciler ile iletişimin sürmesinin derse katkısı büyük.".(L.5).

"Teknoloji kullanımı sınıf içersinde olduğu kadar dışında da oldukça önemli. Bu tür ortamların kullanımı ile öğrencinin derse olan ilgisini de artırmakta." (L.6)

Yukarıda yer alan yorumlardan görüldüğü üzere, öğretim üyeleri derslerinde moodle kullanarak, ders materyalini saklayabildiklerini, öğrencilerin istedikleri zaman bunlara erişebildiğini, ödev ve forum etkinlikleri ile dersi daha ilgi çekici hale getirdiklerini belirtmektedirler. Ayrıca katılımcılar öğrenmenin sınıf dışında da devam etmesinin öğrencilerin başarısına olumlu yönde katkı yapacağını da belirtmişlerdir. Öğretim üyelerinin genel görüşleri incelendiğinde, derslerin Moodle ile desteklenmesi, yönetilmesi ve öğrencilere web desteği sağlanmasının oldukça etkin ve motive edici olduğu söylenebilir. Ayrıca, moodle'ın öğretim üyelerinin, ders içeriğini daha iyi yapılandırmasına ve sunmasına katkı sağladığı da anlaşılmaktadır.

Soru 2. *Moodle'ın hangi uygulamaları (modüller, bloklar vb.) hakkında bilginiz var ve dersinizde hangilerini kullandınız?*

Moodle, eklenen modülleri ve blokları sayesinde genişletilebilir bir yapıya sahiptir. Standart moodle kurulu ile birlikte, portfolyo, wiki, ödev, quiz, anket, forum, anlık mesajlaşma, video konferans, raporlama vb. gibi bir çok uygulama kullanıma açık olarak sunulmaktadır. Araştırmanın bu bölümünde yukarıda sayılan bu uygulamaların hangilerinin ne sıklıkta kullanıldığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Öğretim üyelerinin bu soruya cevaplarına genel olarak bakıldığında, materyal paylaşımı, ödev, sınav, anket ve anlık mesajlaşma uygulamalarını kullandıklarını belirlenmiştir.

"Kullanıcı yönetimi ve ödevler ile ilgili uygulamaları kullandım." (L.1).

"Ders materyali (metin, ppt sunum, video gibi) kaynak eklenmesi, Forum, Öğrenci derse kayıtlanması, Bireysel ve toplu e-posta, Ödevlerin gönderilmesi gibi modülleri sıklıkla kullandım." (L.3).

"Moodle'ın genel olarak bir çok modülü var. Fakat ben dersimde materyal paylaşmanın yanısıra, genellikle ödev, sınav ve forum uygulamalarını kullandım. " (L.6).

Görüşme sonucunda verilen cevaplara genel olarak bakıldığında ve moodle sisteminden çekilen istatistikler incelendiğinde neredeyse tüm öğretim üyeleri, materyal paylaşımı, forum ve ödev modüllerini sıkça kullandığı rahatlıkla söylenebilir.

Soru 3. *Sistemi kullanırken karşılaştığınız zorluklar nelerdir?*

Moodle öğrenme yönetim sistemi kullanımı ve yönetilmesi oldukça kolay bir sistem olmasına rağmen kullanıcılar bazı sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Bu soru ile öğretim üyelerinin sistemi kullanırken karşılaştıkları zorluklar tespit edilmeye çalışılmıştır. Aşağıda öğretim elemanlarının bu konu üzerindeki ifadeleri yer almaktadır.

"Öğrencilerim daha öne böyle bir sistem kullanmamışlardı, bu nedenle sistemi kullanma alışkanlığı kazanmaları biraz zaman aldı..." (L.5).

"Sistem çok kullanışlı olmasına rağmen, sistemi kullanmadan önce öğrencilerin ve öğretim elemanlarının sistem hakkında bilgilendirilmesinin önemli olduğunu düşünüyorum. Dersimde ilk haftalarda karşılaştığım en önemli sorun bu oluyor." (L.7).

"...çok faydalı olabilecek bir sistem ama moodle kullanımı için fakültelere destek veren bir birim yok." (L.4)
"Bir sorun ile karşılaştığımda destek alma konusunda sıkıntılar yaşadım. Bununla ilgili, üniversitelerde teknik destek sunabilecek birimlerin kurulması gerektiğini düşünüyorum.." (L.6).

"Moodle'ın etkili olabilmesi için sistemin mail entegrasyonunun sağlanması gerektiğine inanıyorum. Aksi taktirde öğrencilerin sürekli duyuru kontrolü için sisteme girmesi gerekiyor." (L.4).

"Genel olarak sistemi mail tabanlı kayıt sistemi aktif olmadığından dolayı mevcut öğrencilerin sisteme kayıt edilmesi hakların tanımlanması bir sorun olarak karşıma çıktı." (L.7).

"Sisteme yüklenmiş belgelerin güncellenmesi zor. Eski dosyayı silip yeniden güncellenmiş dosyanın yüklenmesi gerekiyor. Aynı dosyanın farklı derslerde kullanımı yok." (L.3).

Öğretim üyelerinin ifadeleri incelendiğinde genel olarak sistemden memnun olmalarına karşın, öne çıkan en önemli sorunlar sistem hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları, sistemde neler yapılabileceğini bilmiyor olmaları ve sistem hakkında teknik destek birimimin bulunmaması olarak görülmektedir. Buna ek olarak sistemin mail sistemi ile entegrasyonunda kaynaklanan sorunlarında sistemin etkiliğini azalttığı görüşü ortaya çıkmaktadır.

***Soru 4**. Moodle Ders Yönetimi Bilgi Sistemini kullanımınızın öğrenmeye katkıda bulunduğunu düşünüyor musunuz?*

Öğretim üyeleri bu soruya verdikleri yanıtları iki grup altında toparlamak mümkündür. İlk grup öğretim elemanları sistemin öğrenme üzerine katkısının fazla olmadığını belirtirken, diğer grup ise moodle'ın öğrenme üzerine katkısını olumlu olarak belirtmişlerdir.

"Çok fazla katkısı yok, sadece doküman yönetimi işime yarıyor." (L.1).

"Eğer etkili bir şekilde kullanılmaz ise çok katkısı olacağını düşünmüyorum. "(L.4).

"Öğrencilerin ders materyallerine internet üzerinden erişimini, kendi aralarında bilgi ve belge paylaşımını sağlaması, ödevlerini kolaylıkla gönderebilmeleri açısından katkısı olduğunu düşünüyorum." (L.3).

"sunduğu forum, chat vb. sosyal etkileşim imkanları ile öğrenme üzerine etkisinin olumu olduğuna inanıyorum." (L.5).

"Öğrencilerin öğrendiklerini pekiştirebilmek için ders dışı bir imkan sağlaması oldukça değerli bir katkı..." (L.7.)

Öğretim üyelerinin cevapları incelendiğinde, moodle sadece bir döküman paylaşım ortamı olarak kullanıldığı taktirde sistemin öğrenme üzerine etkisinin beklenenin altında kalacağı görüşünün altının çizildiği görülmektedir. Öğretim üyeleri, sistemin diğer uygulamalarının (forum, anlık mesajlaşma, portfolyo, ödev vb.) derse entegre edilmesi ile sistemin öğrenme üzerindeki etkililiğinin arttığını belirtmişlerdir.

***Soru 5.** Moodle kullanan öğrencilerin derse karşı istekli olma durumları nasıldır?*

Öğretim üyeleri; derslerinde moodle kullanımının ders dışı etkinliklerde öğrencilerin motivasyonunu artırdığını belirtmişlerdir. Bunun yanısıra, moodle kullanımının ders içi etkinliklerde öğrencilerin ilgi ve isteğinin artırması açısından bir fark oluşturmadığının altını çizmişlerdir.

"Sistem bir çok işi kolaylaştırsa da moodle kullanmayan öğrencilere göre ilgi artırma açısından bir fark oluşturduğunu göremedim." (L.1).

"Hemen hemen hepsinde olmasada öğrencilerin derse ilgisini ders saatleri dışında da arttırdığını görüyorum." (L.2.).

"Öğrenciler Moodle'ı kullanmaya istekliler. Ortamın öğrencilerin araştırdıkları veya ilgilerini çeken konuları forumda tartışmaya teşvik edici olduğunu düşünüyorum." (L.3).

"... forum, chat gibi sosyal öğrenme ortamlarına imkan vermesinin öğrencilerin ilgisini ders saatleri dışında artırdığını söyleyebilirim." (L.5).

***Soru 6.** Bu sistem öğrencilerle iletişiminizi nasıl etkiledi?*

Moodle sisteminn en temel özellikleri, öğrenci ile eğitim materyalleri ve öğrenci ile öğretmen arasındaki etkileşimi farklı yollar kullanarak artırması bu etkileşimi izlemesi, yönetmesi ve raporlamasıdır. Moodle öğretmen ve öğrenci, öğrenci-öğrenci arasında zengin bir etkileşim yaratmak amacıyla geliştirilmiştir. Bu başlık altında, belirtilen özelliklerin uygulamada ne kadar etkili olduğunu ölçebilmek amacı ile sorduğumuz soruya verilen cevaplar incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda, uygulama öncesi ile uygulama sonrası çok önemli bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. Bunun nedeni olarak örneklem özellikleri gösterilebilir. Örneklem bilgisayar alanında deneyimli yüksek lisans öğrencileri üzerine yapılmaktadır. Bu nedenle öğretim üyesi ile öğrenci arasındaki iletişim oldukça yüksek seviyededir. Öğretim üyeleri verdikleri cevaplarda, moodle kullanımı ile birlikte iletişim artmasına rağmen bu artış kayda değer olmadığını belirtmişlerdir.

"Daha önce de öğrencilere erişememe sorunu yaşamıyorum. Hepsinin internet erişimi ve bilgisayarı var. Ama moodle kullanımı ile her türlü etkinliği zaman ve yer problemim olmadan onlarla paylaşabiliyor ve takip edebiliyorum. Bu fonksiyonların iletişimi nispeten arttırdığını söyleyebilirim." (L.3).

"Moodle üzerinden e-posta servisini etkili bir şekilde kullandığımda öğrenciler ile daha hızlı ve etkili haberleşebiliyorum." (L1) .

Bunun yanısıra, öğretim üyeleri verdikleri cevaplarda moodle'ın sağladığı uygulamalar ile öğrencilerin kendi aralarındaki iletişimi önemli bir şekilde arttırdığını belirtmişlerdir.

... öğrencilerin forumları kullanarak belirlenen bir konu üzerinden tartışmalarını sanal ortama taşımaları ile aralarındaki iletişimin arttığını düşünüyorum." (L.7).

Soru 7. *Moodle ÖYS'ini başka derslerinizde de kullanmak ister misiniz?*
Araştırmaya katılan öğretim üyelerinin neredeyse tamamı sistemi ilk defa kullanmalarına rağmen moodle'ı diğer derslerinde de kullanmak istediklerini belirtmişlerdir. Hatta bazı katılımcılar, gelişen teknolojinin eğitime etkisi ile bu tip ortamları kullanmanın kaçınılmaz olduğu da belirtmişlerdir. Bunun yanısıra bazı katılımcılar ifadelerinde yeterli hizmetiçi eğitim ve teknik destek sağlanırsa sistemi kullanan sayısının artacağınıda belirtmişlerdir. Şu an itibari ile moodle kullanımının öğretim üyesine fazladan yük getireceği görüşü ile birlikte bir ön yargının oluştuğu öncelikle bunun yıkılması gerektiğini belirtmişlerdir.

"Diğer derslerimde de kullanmak isterim. Hatta diğer arkadaşlarımı teşvik ediyorum ama ön yargılılar, işlerinin zorlaşacağını düşünüyorlar. Bu düşünceler iyi bir hizmet içi eğitim ve destek ile çözülebilir..." (L2).

"Bugünkü yaşam koşulları ve teknoloji dikkate alındığında bunu bir zorunluluk olarak görüyorum." (L.3).

"Teknik açıdan tecrübe kazandıkça ve moodle'ın sunduğu avantajları keşfettikçe kesinlikle kullanılması gerektiğini düşünüyorum. Ama kesinlikle iyi bir destek şart..."(L.6).

"Yeni başlayanlar için adapte olması üzerine düşen iş yükü biraz fazla olabiliyor. Bu da insanların biraz seviyeli durmasına neden oluyor. Ama yaralarını ve etkililiğini gören herkesin kullanmayı isteyeceğine eminim... Şu an iki dersimde kullanıyorum ama tüm derslerimde kullanmak isterim... " (L.7).

Soru 8. *Sizce Moodle'ın eksik yönleri nelerdir?*
Öğretim üyeleri, görüşlerinde moodle'ın gereksinimlerinin büyük bir bölümünü karşılayabildiğini belirtirken bazı eksik noktalara da değinmişlerdir. Öğretim üyelerinin belirttikleri eksiklerin büyük bir bölümü aslında bazı eklentiler ile moodle sistemi içerisine yerleştirilebilmektedir. Açık kaynak kodlu bir yazılım olan moodle için her geçen gün yeni eklentiler yapılarak yetenekleri geliştirilmektedir.

"İlk kullandığım sistemdir ve benim daha önce zorlandığım konuları çözmüşler. Eksiklik göremedim." (L.2).

"Temel olarak isteklerimi karşılasa da; ders materyallerinin yerinde (Sistem üzerinde) güncellenmesi, mevcut materyallerin başka derslerde kullanımı, etiket verisinin formatlanması, açıklamaların gizli/açık opsiyonunun olmaması gibi eksikleri sayabilirim..." (L.3).

"...çok fazla bir eksiklik görmeme rağmen ders taşınması ile ilgili problemler yaşadım. Ayrıca yardım menüleri de daha iyi olabilirdi..." (L.5).

"...Çevrimiçi ders opsiyonları artırılmalı diye düşünüyorum örneğin beyaz tahta uygulaması olsa iyi olabilir. Hatta video chat eklenmeli diye düşünüyorum..." (L.6).

İfadelerden de anlaşılacağı üzere eksiklik olarak belirtilen birçok durumun esasen bilgi ve tecrübe eksikliğinden kaynaklandığı görülmektedir. Bu soruya verilen cevaplardan da görüldüğü üzere sistemi kullanacak bireylerin eğitilmesi etkin kullanım için oldukça önemlidir.

Öğrencilerin Moodle öğretim yönetim sistemine ilişkin görüşleri

Bu başlık altında bulgular, öğrencilerin sorulara verdiği cevaplar her soru için ayrı ayrı analiz edilmiş ve sunulmuştur.

Soru 1. *Moodle sistemini kullanırken yaşadığınız zorluklar/olumsuzluklar nelerdir?*

Araştırmaya katılan öğrencilerin moodle sistemini kullanırken yaşadıkları zorluklara ilişkin soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde, moodle kullanımının bilgisayar okuryazarlığına sahip kişiler için oldukça kolay olduğu görüşünde birleştikleri belirlenmiştir. Buna ek olarak öğrencilerin genel olarak herhangi bir zorlukla karşılaşmadıkları sonucuna varılmaktadır. Bu sonucu destekleyen, görüşlerden bazıları aşağıda verilmektedir.

"... genel olarak bir zorluk yaşamadım." (S.1.; S.2; S.6).

"... moodle kullanımında bir zorlukla karşılaşmadım. Basit bir kullanıcı arayüzü var. İnternette surf yapabilen ofis programları kullanabilen herkes rahatlıkla kullanabilir." (S.7.).

"Moodle kullanımı bilgisayar okuryazarı olan herkes için oldukça basit gelecektir. Dolayısı ile benim için de kullanımı oldukça rahattı. bir sıkıntı yaşamadım." (S.8.).

İfadelerden de görüldüğü üzere katılımcıların büyük bir bölümü moodle kullanımı sırasında herhangi bir zorluk yaşamadığını belirtirken sadece bir katılımcı moodle sistemini internet erişimi olmadan kullanamamanın olumsuz bir durum olduğu belirtmiştir. Fakat, bu eleştiri genel olarak bu sistemlerin doğasına aykırı olduğundan dolayı bunu bir olumsuzluk olarak kabul etmek çok doğru olmayacaktır.

Soru 2. *Moodle sisteminin dersinizde kullanılmasının sizin için yararı ne oldu?*

Öğrencilerin moodle sisteminin derslerde kullanımı hakkındaki soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde; öğrencilerin derslerin bir arada sunulması; dönemlik ders planlarına kolay erişim; ders materyallerine kolay erişim; arkadaşlar ve dersin öğretim elemanı ile daha hızlı ve kolay iletişim; duyuru sisteminin etkililiği; ödevlerin sistem üzerinden verilme ve toplanma kolaylığı gibi konularda moodle kullanımının çok fazla yarar sağladığını belirtikleri tespit edimiştir.

"Dönemlik ders planını konulara göre görebiliyorum, verilen ödevleri takip etmek ve sisteme yüklemek zamandan tasarruf sağlıyor." (S.1).

"Moodle sistemini ders metaryellerine kolay erişimi açısından yararlı buluyorum. (Örneğin ders notları , Powerpoint sunuları vb.) Ayrıca etkinlik duyuru (Ödev bildirimi, sınav duyuruları , Notların açıklanması vb.) sistemi yararlı buluyorum.Ödevlerin sisteme yüklenmesi ve sonuçlarının buradan görülebilmesinin olumlu olduğunu düşünüyorum." (S.3).

"Dersle ilgili kaynaklara ulaşmamda kolaylık sağladı." (S.6).

"Tüm derslerin bir arada olması oldukça hoşuma gitti. her ders için farklı farklı sayfalara gitmem gerekmiyor. Ayrıca arkadaşlarımla ve hocamla daha kolay iletişim kurabildim. "(S.7).

"Duyuru sistemini etkili bir şekilde kullanılması yarar sağladı. ... dersin hocası ile daha kolay iletişime geçebildim." (S.8)

Soru 3. *Moodle kullanımının dersteki öğrenmenize katkı sağladığını düşünüyor musunuz?*

Öğrenciler genel olarak moodle kullanımının iletişim olanaklarını artırması ve kaynağa ulaşma kolaylığı getirmesi ile öğrenmeleri üzerine olumlu etki yaptığını belirtmişlerdir.

"Kaynağa ulaşma kolaylığı ve içerikleri inceleme fırsatı öğrenmeyi olumlu etkiliyor." (S.1).

"... ders içeriklerinin bulunduğu, öğretim üyesi ile iletişimde olunabilecek bir sistem kesinlikle gerekli." (S.2) .

"... kaynağa erişim kolaylığı, dersle ilgili duyuruların yapılabilmesi gibi olanaklar sağladığından derse katkısının olduğunu düşünüyorum." (S.4).

"Ders kaynaklarına istediğim zaman erişmem ve tekrar edebilmem, ders hocası ile iletişime geçme kolaylığı, bir konu üzerinde forumları kullanarak tartışmalar yapmanın öğrenmeme olumlu etkiledi." (S.8) .

Soru 4. *Moodle sistemi kullanarak aldığınız ders ile sistem kullanılmadan aldığınız ders arasında sizce bir fark var mıydı? Varsa lütfen açıklar mısınız?*
Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevap incelendiğinde; iki temel sonuç ile karşılaşılmıştır. Buna göre öğrenciler ders notlarına erişim açısından, moodle'ın bir fark yaratmadığını düşünürken bazı açılardan ise önemli imkanlar sağladığını belirtmişlerdir.

Ders notlarına erişim açısından fark olmamasının nedenini "daha önce de ders notlarına öğretim elemanlarının web sayfalarından ulaşabilmeleri" olarak belirtmişlerdir. Araştırmanın yapıldığı kurum ve uygulanan derslerin yapısı itibari ile, uygulamadan önce derslerin tamamının kendine ait bir sayfası olması sonucun bu şekilde çıkmasının en önemli nedeni olarak sayılabilir. Fakat öğrenciler buna ek olarak tüm derslerin tek bir çatı altında toplanmasının önemli olduğunu belirtmişlerdir.

"... ders içeriği erişimi açısından baktığımda daha önceki uygulamalarda da kişisel sayfalarda kaynaklar konulabilmekteydi, büyük bir fark görmüyorum." (S.1).

" kaynak erişiminde fark yoktu. Sebebi; moodle da yer almayan derslerin öğretim üyelerinin de moodledakine benzer şekilde verdikleri ders içeriklerinin, duyurularının, faydalı linklerin, örnek soru ve sınavların yer aldığı sayfalarının olması. Eğer hocalarımın bu türden sayfaları/siteleri olmasaydı eksikliğini kesinlikle hissederdim." (S.2).

"ders notu açısından dersler için hocaların sayfalarına ayrı ayrı gitmemiz gerekiyordu. Moodle ile tek yerden ulaşabildik. Tek fark bu bence." (S.6).

Cevaplarının analizi sonucunda öğrencilerin, moodle sisteminin fark yarattığı alanlar olarak; ödev sistemi, forum ve iletişim olanakları ile etkileşimin sınıf dışında da devam ettirebilmesi, raporlama, çevrimiçi sınavlar gibi olanakları belirtikleri tespit edilmiştir.

"Fark vardır. Örneğin ödev verilmesi ve bunun kontrolü ... Ayrıca bilgi paylaşımı, fikir paylaşımı bir sınıf ortamından çok, uzaktan erişerek sınıf ortamı dışında da grup veya dersi alan öğrenciler arasındaki iletişimi açısından çok fark edeceğini düşünüyorum. Zamandan ve mekândan bağımsız olarak çalışmaya olanak veriyor. Örneğin sınıf içerisinde paylaşım 1 saat ile sınırlı kalırken, sınıf ortamı dışında o gün içinde fikir paylaşılabiliniyor." (S.3).

"Moodle'ın derse ait kaynaklar için arşiv görevi görmesi bakımından farklı olduğunu düşünüyorum. Ayrıca dersi alanların kendi arasında iletişim kurmasını sağlıyor." (S.5).

"... online yapılan sınavların önemli bir fark." (S.7).

"... moodle ile iletişim olanaklarının artması, tartışma forumlarında yapılan tartışmaları farklı yönler olarak gösterebilirim. Ayrıca sistemde öğrencilerin her türlü hareketinin de günlüklendiğini biliyorum." (S.8).

Soru 5. *Hangi dersler için kullanılması daha uygun olacağını düşünüyorsunuz?*
Öğrencilerin soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun Moodle ve benzeri ders yönetim sistemlerinin tüm derslerde kullanılmasının uygun olacağını hatta bunun gereklilik olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan bir öğrenci ise bu sistemin teorik dersler için daha uygun olduğunu belirtmiştir.

"...oldukça yararlı bir program. Hepsi için gerekli bence." (S.2).

"Her ders için kullanılmasının uygun olacağını düşünüyorum." (S.3).

"Tüm dersler için kullanılabilir bence."(S.4).

"Elektronik kaynak paylaşımının ve ödev tesliminin gerektiği derslerde kullanılabilir." (S.6).

"Teorik dersler için kullanılmasının uygun olacağını düşünüyorum. Uygulama derslerinde ise yeterince yardımcı olacağını düşünmüyorum." (S.1).

Soru 6. *Moodle kullanımı ders için motivasyonunuzu arttırdı mı? Eğer arttırdıysa nedeni nedir?*
Moodle kullanımının öğrenci motivasyonunu üzerine etkisini belirlemek amacı ile sorulan soruya verilen cevaplar incelendiğinde, öğrencilerin uygulama kapsamında motivasyonlarının arttığı sonucuna varılmıştır. Öğrenciler motivasyonlarını arttırcı nedenler olarak, ders planlarının ve derslerin önceden sisteme yüklenmesi, bireyi düzenli çalışmaya teşvik etmesi, rekabetçi bir hava oluşturması, forum gibi tartışma ortamlarının etkisi gibi unsurları göstermişlerdir.

"O hafta işlenilenler, konuşulanlar, ödevlerle ilgili güncel bir şeylerin konulacağını bilmek insanda moodle'ı düzenli kontrol etme ihtiyacı uyandırıyor. Düzenli kontrol ise, o dersin dönemlik akışı içinde nerede olduğunu insana hatırlatıyor. Yaygın öğrenci psikolojisi, işi baştan sıkı tutmayıp dersler/ödevler ilerledikçe toparlamak yönünde olduğundan, bu hatırlatmaların faydası yok değil." (S.2).

"Motivasyonumu arttırdı. Nedenlerinden bir tanesi ders içi yapılan bütün planlardan haberdar olmak ve bir sonraki konu hakkında ön bilgiye sahip olabilmek. Bir diğeri bilgi - teknoloji çağında aktif olarak bilgisayar vb araçlarla ve görsellik (video, slâyt gösterileri resim vb.) imkânları kullanılarak işlenen dersler eğlenceli hale getirmesi motivasyonumu arttıran sebeplerdendir." (S.3).

"Dersi alanların isimlerinin liste halinde yer alması; beraber olma, ait olma duygusunu getirdiğinden motivasyon arttırıcı bir unsur bence. Ayrıca ödevleri yükleyenlerin de isimlerinin görünmesi ödevi yapmayanlar için pozitif stres oluşturabilir. " (S.4).

"Bir sonraki derse ait dokümanlara ve hocanın çalışmamızı tavsiye ettiği konulara ulaşabildiğimizden motivasyonu olumlu yönde etkilediğini düşünüyorum." (S.6).

"Motivasyonum oldukça yüksekti. Özellikle forumları kullanırken ders ile ilgili yaptığımız tartışmalar derse olan ilgimi arttırdı. Bu ortamlarda çok şeyler öğrendiğimi düşünüyorum."(S.8).

Bu görüşlere ek olarak bir öğrenci uygulamada motivasyonun arttığını, fakat etkileşimin farklı modüllerle desteklenmesinin motivasyonu arttırmak açısından daha yararlı olacağını belirmiştir.

"Motivasyonumu arttırdığını düşünüyorum. Fakat sistemin daha etkileşimli kullanılması gerektiğini düşünüyorum. Ders videoları, instant messaging gibi özelliklerin etkileşimi arttırarabileceğini ve dolayısı ile daha motive edici olabilir." (S.1).

Soru 7. *Moodle ile gerçekleştirilen uygulamanın eksikliği olduğunu düşünüyor musunuz? Uygulamanın daha etkili olabilmesi için neler yapılabilir?*
Öğrencilerin daha önceki sorulara verdikleri yanıtlardan hareketle moodle kullanılarak gerçekleştirilen uygulamanın yararlı ve etkili olduğu sonuçlara ulaştığı söylenebilmektedir. Bu soruda ise uygulamada görülen eksiklikler ve uygulamanın daha etkili olabilmesi için neler yapılabileceğine ilişkin öğrenci öğrenci görüşleri alınmıştır. Öğrencilerin cevapları incelendiğinde uygulamada yer alan eksiklikler, öğretim materyallerinin az olması ve öğretim materyallerinin çeşitlendirilmemesi; uygulamadaki etkileşim olanaklarının fazla kullanılmaması; teknik destek ve yardım dökümanlarının az olması, öğrenciler arası kaynak paylaşımının desteklenmemesi şeklinde özetlenebilir. Öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde, özellikle derslerin videolarının

öğrenme materyali olarak kullanılmasının öğrenciler açısından yararlı ve önemli olduğu sonucuna varılmaktadır. Buna ek olarak, öğrenciler, uygulamanın daha etkili olabilmesi için etkileşim araçlarının özellikle çevrimiçi sohbet, beyaz tahta gibi uygulamaların kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca, uygulama boyunca karşılaşılan problemlerin giderilmesi için teknik destek hizmetlerinin gerekliliği üzerinde de fikir beyan etmişlerdir. Son olarak ise öğrenciler, ders ortamına kendilerininde öğretim materyalleri üreterek veya kaynak paylaşarak destek olmaları yönünde cesaretlendirilmelerinin önemini vurgulamışlardır.Özetlenen bu konulara ilişkin öğrenci görüşleri aşağıda sunulmaktadır.

Öğretim materyallerinin sayıca az olması ve öğretim materyallerinin çeşitlendirilmesi ile ilgili görüşler;
"... çok fazla öğrenme materyali içermiyor. Animasyon, video, e-book ve farklı materyaller eklenmeli..."(S.1).

"Moodle'ın daha aktif kullanılabilmesi için kesinlikle, derslerde video çekilip konması gerektiğini düşünüyorum... ...ev ortamının dinginliği ve rahatlığında okuldaymışçasına dersleri dinleyebilmek kesinlikle bir ayrıcalık olurdu..." (S.2).

"...ders videolarının önemli olduğunu düşünüyorum. belki dersler kayıt altına alınıp daha sonra moodle ortamına koyulabilirdi..." (S.8).

Uygulamadaki etkileşim olanaklarının artırılması yönündeki görüşler;
"Moodle ile sunulan etkileşim olanakları daha iyi ve etkili kullanılabilirdi, örneğin çevrimiçi görüşmeler yapılabilirdi..." (S.1).

"Derslerde en azından bazı zamanlar online toplantılar yapılabilirdi. Böyle bir ortamın derse katkı sağlayacağını ve etkileşimi artıracağını düşünüyorum." (S.7).

Teknik destek ve yardım dökümanlarının az olması ile ilgili görüşler;
"UBE moddle sayfasında moodle kullanımı ile ilgili bazı yardımcı öğelerin olması gerektiğini düşünüyorum." (S.3)
"...uygulamaya başlamadan ve uygulama boyunca daha fazla teknik desteğin sağlanması gerektiğini düşünüyorum... "(S.7).

Öğrenciler arası kaynak paylaşımının desteklenmesine yönelik görüşler;
"Dersin hocası veya asistanı dışında sistemde katılımcı olanların da kaynak paylaşımına izin verilerek desteklenmesinin yararlı olabileceğini düşünüyorum."(S.6).

"...öğrencilerin sorumluluklarının artırılmasının önemli olduğunu düşünüyorum. örneğin öğrencilerden bir takım animasyonlar video çekimleri istenebilir ve bunlar sisteme eklenebilir. Bu şekilde öğrencinin motivasyonu da artırılabilir..." (S.8).

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Günümüzde, öğrenenlerin gereksinimleri karşılamak, daha iyi öğrenme ortamları sunabilmek amacı ile, farklı öğretim yöntemlerinin kullanılması ihtiyaç haline gelmektedir. Teknolojinin hızlı gelişiminden destek alarak, son yıllarda harmanlanmış öğrenme kavramı ihtiyacı karşılayabilecek verimli bir alternatif halini almaktadır. Bu nedenle eğitim kurumları hedef öğrenen kitlelerine teknoloji destekli ortamlar sunmak için gayret göstermektedirler.

Bu çalışmada amaçlanan, harmanlanmış öğrenme ortamının oluşturulabilmesi için öğretimde kullanabilmek için gerekli donanım, yazılım ve insan altyapılarının oluşturulması, öğretim planlarının uygulanması ve uygulama sonucunda moodle platformu hakkında paydaşların görüşlerinin alınmasıdır. Uygulama kapsamında Moodle sisteminde, 13 yüksek lisans ve 3 doktora dersi açılmıştır. Sistem aktif olarak 8 öğretim üyesi ve 98 lisansüstü öğrenci tarafından kullanılmıştır.

Öğretim üyelerinin yarı yapılandırılmış görüşme sorularına verdikleri cevaplar incelendiğinde elde edilen bulgular aşağıdaki şekilde özetlenebilir.

- Moodle'ın derste kullanımının etkisini olumlu olduğu, öğrencilerde öğrenme motivasyonu, ilgiyi ve başarıyı arttırılmasında bir temel teşkil ettiği belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenmenin sınıf dışında da devam etmesinin öğrencilerin başarısına olumlu yönde katkı yapacağının üzerinde durmuşlardır.
- Öğretim üyelerinin moodle'da, materyal paylaşımı, ödev, sınav, anket ve anlık mesajlaşma uygulamalarını kullandıklarını belirlenmiştir.
- Öğretim üyelerinin moodle sisteminden genel olarak memnun olmalarına karşın, öne çıkan en önemli sorunlar sistem hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları, sistemde neler yapılabileceğini bilmiyor olmaları ve sistem hakkında teknik destek birimimin bulunmaması olarak görülmektedir. Buna ek olarak sistemin mail sistemi ile entegrasyonunda kaynaklanan sorunlarında sistemin etkiliğini azalttığı görüşü ortaya çıkmaktadır.
- Öğretim üyeleri, moodle sadece bir döküman paylaşım ortamı olarak kullanıldığı taktirde sistemin öğrenme üzerine etkisinin beklenenin altında kalacağı görüşünün altının çizildiği görülmektedir. Öğretim üyeleri, sistemin diğer uygulamalarının (forum, anlık mesajlaşma, portfolyo, ödev vb.) derse entegre edilmesi ile sistemin öğrenme üzerindeki etkililiğinin arttığını belirtmişlerdir.
- Öğretim üyeleri; derslerinde moodle kullanımının ders dışı etkinliklerde öğrencilerin motivasyonunu artırdığını belirtirken. ders içi etkinliklerde öğrencilerin ilgi ve isteğinin artırması açısından bir fark oluşturmadığının altını çizmişlerdir.
- Öğretim üyeleri, moodle kullanımı ile birlikte öğrenci öğretim üyesi arasındaki iletişimde bir farklılık olmamasına rağmen, öğrencilerin kendi aralarındaki iletişimi önemli bir şekilde arttırdığını belirtmişlerdir.
- Öğretim üyeleri moodle'ı diğer derslerinde de kullanmak istediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca, moodle kullanımının öğretim üyesine fazladan yük getireceği görüşü ile birlikte bir ön yargının oluştuğu öncelikle bunun yıkılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Öğrencilerin yarı yapılandırılmış görüşme sorularına verdikleri cevaplar incelendiğinde elde edilen bulgular aşağıdaki şekilde özetlenebilir.

- Öğrencilerin moodle kullanımının bilgisayar okuryazarlığına sahip kişiler için oldukça kolay olduğu görüşünde birleştikleri belirlenmiştir. Buna ek olarak öğrencilerin genel olarak herhangi bir zorlukla karşılaşmadıkları sonucuna varılmaktadır.
- Öğrenciler, derslerin bir arada sunulması; dönemlik ders planlarına kolay erişim; ders materyallerine kolay erişim; arkadaşlar ve dersin öğretim elemanı ile daha hızlı ve kolay iletişim; duyuru sisteminin etkililiği; ödevlerin sistem üzerinden verilme ve toplanma kolaylığı gibi konularda moodle kullanımının çok fazla yarar sağladığını belirtmişlerdir.
- Öğrenciler moodle kullanımının iletişim olanaklarını artırması ve kaynağa ulaşma kolaylığı getirmesi ile öğrenmeleri üzerine olumlu etki yaptığını belirtmişlerdir.
- Öğrenciler ders notlarına erişim açısından, moodle'ın bir fark yaratmadığını düşünürken tüm derslerin tek bir çatı altında toplanmasının önemli olduğunu belirtmişlerdir. Diğer yandan, öğrenciler moodle içerisinde yer alan ödev sistemi, forum ve iletişim olanakları ile etkileşimin sınıf dışında da devam ettirebilmesi, raporlama, çevrimiçi sınavlar gibi olanakların önemli olduğunun altını çizmişlerdir.
- Öğrenciler, Moodle ve benzeri ders yönetim sistemlerinin tüm derslerde kullanılmasının uygun olacağını hatta bunun gereklilik olduğunu belirtmişlerdir.
- Öğrenciler moodle kullanımı ile motivasyonlarının arttığı belirtmişlerdir. Öğrenciler motivasyonlarını arttırıcı nedenler olarak, ders planlarının ve derslerin önceden sisteme yüklenmesi, bireyi düzenli çalışmaya teşvik etmesi, rekabetçi bir hava oluşturması, forum gibi tartışma ortamlarının etkisi gibi unsurları göstermişlerdir.
- Öğrenciler, öğretim materyallerinin az olması ve öğretim materyallerinin çeşitlendirilmemesi; uygulamadaki etkileşim olanaklarının fazla kullanılmaması; teknik destek ve yardım dökümanlarının az olması, öğrenciler arası kaynak paylaşımının desteklenmemesini uygulamada yer alan eksiklikler olarak belirtmişlerdir. Uygulamanın daha etkili olabilmesi için, video derslerin kullanılması, etkileşim araçlarının (çevrimiçi sohbet, beyaz tahta vb.) daha fazla kullanılması öğrenciler tarafından önerilmektedir.

Sonuç olarak, harmanlanmış öğrenme ile yürütülen derslerin Moodle ile desteklenmesi, yönetilmesi öğrenme ve öğretme süreçleri üzerinde oldukça etkili olduğu söylenebilir. Buna ek olarak, moodle kullanımının öğretim üyelerinin ve öğrencilerinin motivasyonlarını arttırdığı da elde edilen bulgulardan yorumlanabilir. Ayrıca,

moodle'ın öğretim üyelerinin, ders içeriğini daha iyi yapılandırmasına ve sunmasına katkı sağladığı da anlaşılmaktadır.

Teşekkür: Bu çalışma, Ege Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonu Başkanlığı tarafından 2011/UBE/001 Nolu proje ile desteklenmiştir.

Not: Bu çalışma 06-08 Kasım 2014 tarihlerinde Antalya'da 22 Ülkenin katılımıyla düzenlenen "3rd World Conference on Educational and Instructional Studies- WCEIS-2014"de bildiri olarak sunulmak olarak seçilmiş olup, JRET Bilim Kurulu hakemleri tarafından değerlendirilerek bu sayıda yayınlanmasına karar verilmiştir.

KAYNAKÇA

Brown, D. G. (2001). Hybrid courses are best. Syllabus: New Dimensions in Education Technology, August 2001.

Collis, B. (2003). Course Redesign For Blended Learning: Modern Optics For Technical Professionals. International Journal of Continuing Engineering Education and Lifelong Learning, 13(1/2).

Demirer, V. (2009). Eğitim Materyali Geliştirilmesinde Karma Öğrenme Yaklaşımının Akademik Başarı, Bilgi Transferi, Tutum ve Öz-Yeterlik Algısına Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Driscoll, M. (2002). Blended Learning: let's get beyond the hype, E-learning, March 1, 2002.

El-Deghaidy, H., & Nouby, A. (2008). Effectiveness of a blended e-learning cooperative approach in an Egyptian teacher education programme. Computers & Education, 51, 988-1006.

Garnham, C. & Kaleta, R. (2002). Introduction to Hybrid Courses. Teaching With Technology Today, 8 (6).

Horton, W. (2002). Designing web-based training. NY: Wiley.

Kuş, E. (2003). Nicel –Nitel Araştırma Teknikleri . Ankara: Anı Yayıncılık.

Mantyla, K. (2001). Blending E-Learning. Alexandria, VA: ASTD.

Moodle ÖYS web sayfası (2014), www.moodle.org. 01.09.2014'te ziyaret edildi.

Osguthorpe, R. T. ve Graham, C. R., 2003. Blended Learning Environments Definitions and Directions. The Quarterly Review of Distance Education, 4(3), 227-233.

Singh, H. (2002). A white Paper: Achieving Success with Blended Learning, CentraSoftware..

Sloman, M. (2003). Training in the age of the learner. London, UK : Chartered Institute of Personnel and Development.

Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2004). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Young, J. R. (2002). Hybrid teaching seeks to end the divide between traditional and online. Chronicle of Higher Education, Chronicle of Higher Education, 48(28), A33-34.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Kasım 2014 Cilt: 3 Sayı: 4 Makale No: 16 ISSN: 2146-9199

FİZİKSEL VE KİMYASAL DEĞİŞİM İLE RENK DEĞİŞİMİ BAĞLAMINDA YENİ BİR DENEYSEL YÖNTEM

Dr. Soner Ergül
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
İlköğretim Bölümü
Fen Bilgisi Öğretmenliği A.B.D.
metalosen@hotmail.com

Özet

Fen eğitiminde fiziksel ve kimyasal değişim bağlamında renk değişimi ilişkisi problemdir. "Bir kimyasal madde çözündüğünde rengi değişiyorsa, maddede kimyasal değişim meydana gelir" denencesi yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Ancak pratikte bu önermeyi doğrulamayan birçok örnek mevcuttur. Bu çalışmada, bu durumu aydınlatmak için iki deneysel model planlanmıştır. Deneysel etkinlikler sırasıyla iyodun bilinen nitel analizi, etil alkol ve kloroformda çözünmesine dayanmaktadır. Bu modelde, anlamlı öğrenme yaklaşımıyla ilgili kavramlar öğretildikten sonra, gösteri deneyi olarak, hipotez test etme amacıyla başarıyla uygulanır. Bu deneyler, "Bir madde çözündüğünde rengi değişiyorsa, bazı durumlarda yalnızca fiziksel değişim, bazı durumlarda ise hem fiziksel hem de kimyasal değişim meydana gelir" genellemesinin kanıtı niteliğindedir. Ayrıca, basit araçlarla, ucuz, kolay elde edilebilir, insan sağlığına zarar vermeyen kimyasal maddelerle bir ders saatinde uygulanabilir özelliktedir. Deneysel etkinlikler, ortaokul öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerinin gelişimine ayrıca fiziksel ve kimyasal değişim ile renk değişimi ilişkisi bağlamında anlamlı öğrenmelerine katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Fen eğitimi, gösteri deneyi, fiziksel değişim, kimyasal değişim, renk değişimi.

A NEW EXPERIMENTAL METHOD IN THIS CONTEXT OF THE CHANGE OF COLOR WITH PHYSICAL AND CHEMICAL CHANGES

Abstract

The linkage between change of color with the physical and chemical change is challenge in science education. It is mostly used the hypothesis expressing as "If its color changes when a substance is solved, chemical change in the substance occurs". But, there are many samples refuted this hypothesis in practice. In this study, two experimental models have been planned to enlighten this situation. They base the qualitative analysis known and the solubility of iodine in ethanol and chloroform respectively. In this model, they are successively demonstrated to test hypothesizes proposed after concepts cited are taught with meaningful learning approach. They are evidence of hypothesis suggested as "If its color changes when a substance is solved, sometimes physical change or sometimes both physical and chemical change in the substance occurs". In addition, they are carried out in one lesson time with simple instruments and the cheap, easy available chemical substances that may not affect to the health of human. They can be contributed to the improving of science process skills and to the meaningful learning of students in middle school in this context of the linkage of the change of color with physical and chemical changes.

Key Words: Science education, demonstration, physical change, chemical change, color change.

GİRİŞ

Bir eğitim sürecinde bireyin bilişsel alandaki öğrenme ürünü davranışları, bilgiyi ve bilgiden doğan zihinsel yetenekleri ve becerileri kapsamaktadır. Bir konu hakkındaki bilişsel öğrenme genellikle kavramları, kanunları, teorileri ve problem çözme süreci ile ilgili bilgilerin öğrenilmesini kapsamaktadır. Alan yazında, öğrenme ile ilgili

birçok öğrenme kuramı ileri sürülmüştür (Çepni, S. 2012). Bu bağlamda önerilen deneysel modellerin Piaget'nin gelişim teorisi, Ausubel 'in Anlamlı Sözel Öğrenme ve Bruner'in Buluş Yoluyla öğrenme kuramlarıyla ilişkisi kurulabilir. Bu üç kuramdan birincisi, öğretimin yapılacağı öğrencinin bilişsel gelişim düzeyine uygunluğuna diğer ikisi ise fen öğretiminde kavram temelli öğretimin önemine gönderme yapmaktadır. Fiziksel ve kimyasal değişim ile renk değişimi kavramlarının öğretimine odaklanan bu çalışma aynı zamanda fiziksel ve kimyasal özelliklerle de ilişkilidir. Öyle ki model etkinlikler, bu kavramlar arasındaki ilişkiyi oldukça etkin bir şekilde örneklemektedir.

Fen eğitiminde kavramların statüsü öğrencilerin bilişsel düzeyi ile ilişkili olarak son derece önemlidir. Öyle ki betimsel nitelikteki kavramlar doğrudan gözlenebilen makro verilerden hareketle oluşturulan kavramlar iken, teorik nitelikteki kavramlar dolaylı verilerden hareketle oluşturulan kavramlardır (Lawson, A. E. 1995; Lawson, A. E., Alkhoury, S., Benford, R., Clark, B.R. ve Falconer, K. A. 2000). Fiziksel değişim, kimyasal değişim ve renk değişimi kavramları, kimyasal bağ teorileri, atom teorisi ve spektroskopi ile ilişkilidir. Dolayısıyla işaret edilen üç kavramın teorik boyutları vardır. Bir fen eğitimcisi özellikle ortaokul düzeyinde fiziksel ve kimyasal değişim kavramlarını açıklarken öğrencilerin bilişsel düzeylerini dikkate almak zorundadır. Her ne kadar ortaokul öğrencileri Piaget'nin gelişim teorisine göre soyut işlemler döneminde olsalar da içinde yaşadıkları sosyo-kültürel ortam nedeniyle henüz soyut işlemler döneminin gerektirdiği koşulları sağlayamamış olabilirler. Bu bağlamda fiziksel bir özellik olan rengin değişmesinin bir nitel veri olduğunu ve fiziksel bir değişimle mi yoksa kimyasal bir değişimle mi gerçekleştiğini anlaması için doğrudan kanıtların elde edildiği deneysel etkinlikler yapmak son derece önemlidir. Önerilen etkinlikler işaret edilen öğrencilerin dışında lise ve lisans düzeyindeki (Genel Kimya Laboratuarı ve Fen Bilgisi Laboratuarı dersleri için) öğrenciler içinde uygun hale getirilebilir özelliktedir.

Buluş temelli bir fen öğretiminin özünü gösteri yöntemi, tümevarım laboratuvarı ve problem çözme teşkil etmektedir (Çepni, S. 2012). Kimya eğitiminde uygulamalı etkinliklerin yer aldığı laboratuvar yöntemi ve gösteri deneyleri oldukça önemlidir. Beach ve Stone (1988), en etkili kimya öğretiminin laboratuvar yoluyla olabileceğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda laboratuvarsız kimya öğretimini, boyasız ve tuvalsiz resim yapmayı öğretmeye veya kullanma kılavuzunu okuyarak bisiklet sürmeyi öğrenmeye benzetmişlerdir. Lagowski (1989), kimya eğitimi için laboratuvarın vazgeçilmez olduğunu belirtmiş, ancak ilgili bilgilerin verilmesinin öğrencinin laboratuvarda çalışma verimini arttıracağını bu konuda öğretmenlere büyük görev düştüğünü ifade etmiştir. Tanis (1984) de gösteri deneyleri ile grup deneylerini karşılaştırmıştır. Gösteri deneylerinin ekonomi ve zaman açısından daha avantajlı olduğunu, ayrıca öğrencinin deneyi kendi yaptığında tedirginlik yaşadığını, oysa öğretmen yaparsa daha iyi motive olabileceğini açıklamıştır. Demirci (1993), fen bilimleri öğretiminde en iyi başarının deneysel yönteme dayalı öğrenme ile kazanılacağını ancak bunun da konuda iyi yetişmiş öğretmenlerle gerçekleşeceğini açıklamıştır. Odubunni ve Balagun (1991), laboratuvar deneylerini yaparak öğrenenlerin yapmayanlara göre daha başarılı olduğunu açıklamışlardır. Ayrıca öğrencilerin laboratuvar destekli fen öğretimi almaları durumunda "bilişsel ve duyusal" bakımdan da daha başarılı olduklarını saptamışlardır.

Ergül, Ergül ve Küçüközer (2002)'e göre, laboratuvar yöntemi ve gösteri yönteminde uygulanacak deneysel etkinliklerin nitelikleri amaca uygun olmalı ayrıca nitel ve nicel veriler içermelidir. Deneylerde kullanılacak materyallerin; kolay bulunabilir, ucuz, basit, rahatlıkla sınıf ortamında kullanılabilir ve sağlık açısından zararsız olması gerektiği vurgulanmıştır (Anderson, M. ve Buckley, A. 1996; Eugene, T. S. 1995). Diğer yandan geleneksel hazır reçete etkinliklerinin öğrencinin bilimsel olarak kendi başına karar verme yeteneğini geliştirmezken; problem çözme yönteminde ise öğrencinin, yapılan etkinlikten sonuç çıkarabilen, bilgiyi irdeleyebilen ve özümseyebilen, bir bilim adamı gibi davrandığı belirtilmiştir (Gallet, C. 1998).

Fen öğretiminde, fiziksel ve kimyasal değişim öğretilmesi gereken en temel kavramlardandır. Gensler (1970) de fiziksel özellik, kimyasal özellik, fiziksel değişim ve kimyasal değişim kavramlarını incelemiştir. Buna göre boyut, şekil, fiziksel hal, erime noktası, sıcaklık, renk, yoğunluk, tat, koku, viskozite, mıknatıslanma, sertlik, kırılganlık, ısı iletkenliği, elektriksel iletkenlik maddenin fiziksel özelliklerindendir. Aynı zamanda ilgili makalede fiziksel değişimde maddenin yalnızca dış yapısının değiştiği ve değişme sonucunda yeni bir maddenin oluşmadığı belirtilmiştir. Maddenin hal değişimi (erime-donma, buharlaşma-yoğunlaşma ve süblimleşme olayları), çözünme-kristallenme, maddenin iki basit parçaya ayrılması (kağıdın yırtılması), ısı ile genişleme gibi olaylar ise fiziksel değişim örnekleridir. Kimyasal özellik ise maddenin iç yapısı ile ilgili özellikler olup yanabilirlik, elektron

alma-verme, asitlerle veya bazlarla etkileşme gibi durumları kapsar. Yine Gensler kimyasal değişimin, maddenin iç yapısının değişmesiyle gerçekleştiğini ve değişim sonucunda yeni bir maddenin oluştuğunu belirtmiştir. Oksitlenme, yanma, asit-baz tepkimeleri ve indirgenme-yükseltgenme tepkimeleri, besin maddelerinin parçalanması, fotosentez, elektroliz gibi olaylar kimyasal değişim örnekleridir. Diğer yandan, fiziksel değişim kavramının öğretiminde; mumun veya buzun erimesi, kimyasal değişim kavramının öğretiminde; mumun yanması veya demirin paslanmasının favori örnekler olduğu bu nedenle basit ve herkes tarafından bilinen bu örneklerin verilmesi gerektiği de vurgulanmıştır.

Bu çalışmada kullanılan, teknik iyot, oda sıcaklığında bile süblimleşebilen, etil alkol ve kloroformda iyi çözünebilen katı halde siyah, gaz halde ise mor menekşe renkli bir maddedir. Katı ve gaz halde moleküler yapıdadır (Leenson, I. A. 2005). İyot elementinin belirteci çözünür nişasta olup, nişasta ile etkileştiğinde karakteristik koyu mavi renk oluşmaktadır (Rundle, R. E., Foster, F. J, ve Baldwin, R. R. 1944). İyot elementinin bu özelliği fen eğitiminde besin maddelerindeki nişastanın nitel analizinde de kullanılmaktadır. Diğer yandan iyot elementinin, günlük yaşantıda antiseptik özelliğinden dolayı tentürdiyot (iyodun alkoldeki çözeltisi) ve iyodoform (CHI_3) formunda kullanım alanı bulunmaktadır (Sienko, M. J. ve Plane, R. A. 1966; Pimental, G. C. 1966; Stephen, W. W. 2009).

Pratikte, iyodun oda sıcaklığında etil alkol ve kloroformda fiziksel değişim üzerinden çözündüğü alan yazından bilinmektedir. İyodun etil alkol ve kloroformda çözünmesinin fiziksel değişim olduğunun nitel analiz ile doğrulandığı deneysel etkinlik mevcut değildir. Bu çalışmada fen öğretimi bağlamında ortaokul düzeyinde uygulanabilir, gösteri deneyi şeklinde hipotez test etme amacıyla iki deneysel etkinlik tasarlanmıştır. Bunlardan birincisi iyodun nitel analizi, ikincisi ise iyodun bilinen etil alkol ve kloroformda çözünmesi ile ilgilidir. Deneysel etkinlikte elde edilen veriler, iyodun nitel analizi, çözünme olayı, fiziksel ve kimyasal değişim ile renk değişimi bağlamında tartışılmaktadır.

YÖNTEM

Bu çalışmada önerilen deneysel modeller, aşağıda verilen hiyerarşik dizge biçiminde uygulanabilir;
İlk aşamada, Ausubel'in"anlamlı sözel öğrenme" kuramı temelinde fiziksel özellik, kimyasal özellik, fiziksel değişim ve kimyasal değişim kavramları, çözünme olayı, renk ve renk değişimi bağlamında öğretilir. İkinci aşamada ise önerilen deneysel etkinlikler sınıf ortamında gösteri deneyi şeklinde Bruner'in "bağıl buluş yoluyla öğretim" yöntemi ilkeleri ve aşağıda verilen yönerge doğrultusunda ardışık olarak uygulanır. Bu bağlamda deneysel etkinlikler öğretmen rehberliğinde verileri keşfettirme, verilerin ne anlama geldiğini sorgulatma süreci işletilerek aşağıda verilen dört denencenin test edilmesi eşliğinde yürütülür.

Denence 1. "İyot örneği ıslatılmış nişastalı kağıt ile etkileştiğinde, koyu mavi renk oluşumu örnekte iyot olduğunun nitel göstergesidir."
Denence 2. "Bir kimyasal madde çözündüğünde rengi değişiyorsa, kimyasal değişim meydana gelir."
Denence 3. "Bir kimyasal madde çözündüğünde rengi değişiyorsa, fiziksel değişim meydana gelir."
Denence 4. "Bir madde çözündüğünde rengi değişiyorsa, bazı durumlarda yalnızca fiziksel değişim, bazı durumlarda ise hem fiziksel hem de kimyasal değişim meydana gelir" genellemesi yapılabilir.

Deney 1. İyot Örneğinde İyot Testi

Deneyin amacı: İyot (I_2) örneğinde iyodun nitel analizini yapmak.
Araç ve gereçler: Spatül.
Kimyasal maddeler: Teknik iyot, nişastalı iyodür kağıdı, çeşme suyu.
Deneysel yöntem: 2-3 cm uzunlukta nişastalı iyodür kağıdı kesilir. Çeşme suyu ile ıslatılır. Islak nişastalı kağıt üzerine 1-2 parça iyot örneği ilave edilir. Renk değişimi gözlenir. Deneysel etkinlik üç kez tekrarlanmalıdır.
Uyarı: Katı iyoda elinizle dokunmayınız.

Deney 1 İçin Öğretmen Yönergesi

Deney 1 iki aşamada uygulanır.
Birinci aşamada; öğretmen tarafından nitel analiz ve nitel verinin anlamı, iyot testinin nasıl yapıldığı ve test ile ilgili temel bilgi soru-cevap yöntemi ile tartışılmalı ve açıklanmalıdır. Temel bilgi aşağıda verilmiştir.

"Nitel analiz bir örnekte hangi bileşik, element veya iyonların bulunduğunu belirlemek için yapılır. Gaz çıkışı, renk değişimi ve çökelek oluşumu gibi veriler nitel verilerdir. Teknik iyot örneğinde iyot testi Deney 1'deki gibi yapılır. İyot elementinin belirteci ıslatılmış nişastalı-iyodür kağıdıdır. I_2 örneği ıslatılmış nişastalı-iyodür kağıdı ile etkileşirse koyu mavi renk oluşur." Bu temel bilgiler ışığında Denence 1 önerilir.
İkinci aşamada, deneysel etkinlikte kullanılan madde ve malzemeler tanıtılır. Deney 1 gösteri deneyi şeklinde uygulanır. Islatılmış nişastalı-iyodür kağıdında koyu mavi renk oluşursa, Denence 1 doğrulanır, aksi durumda ret edilir.

Deney 2. İyodun Etil Alkol ve Kloroformda Çözünmesi

Deneyin amacı: İyot örneğinin etil alkol ve kloroformda çözünmesini fiziksel ve kimyasal değişim bağlamında incelemek.
Araç ve gereçler: Spatül, deney tüpü.
Kimyasal maddeler: Teknik iyot, nişastalı iyodür kağıdı, su, etil alkol ve kloroform.
Deneysel etkinlik: Bir adet deney tüpü alınır. Deney tüpüne 3-4 mL etil alkol doldurulur. 3-4 parça I_2 kristali ilave edilir ve deney tüpü I_2 çözününceye kadar çalkalanır. Çözünme ve renk değişimi not edilir. Karışımın 2-3 damlası, ıslatılmış nişastalı kağıda damlatılır ve kağıttaki renk değişimi not edilir. Aynı işlem bir kez de kloroform için tekrarlanır. Hem etil alkol hem de kloroform denemesi üç kez tekrarlanmalıdır.
Uyarı: Katı iyoda elinizle dokunmayınız. Etil alkol ve kloroform buharını solumayınız. Deneysel etkinliği aspiratörlü bir ortamda uygulayınız.

Deney 2 İçin Öğretmen Yönergesi

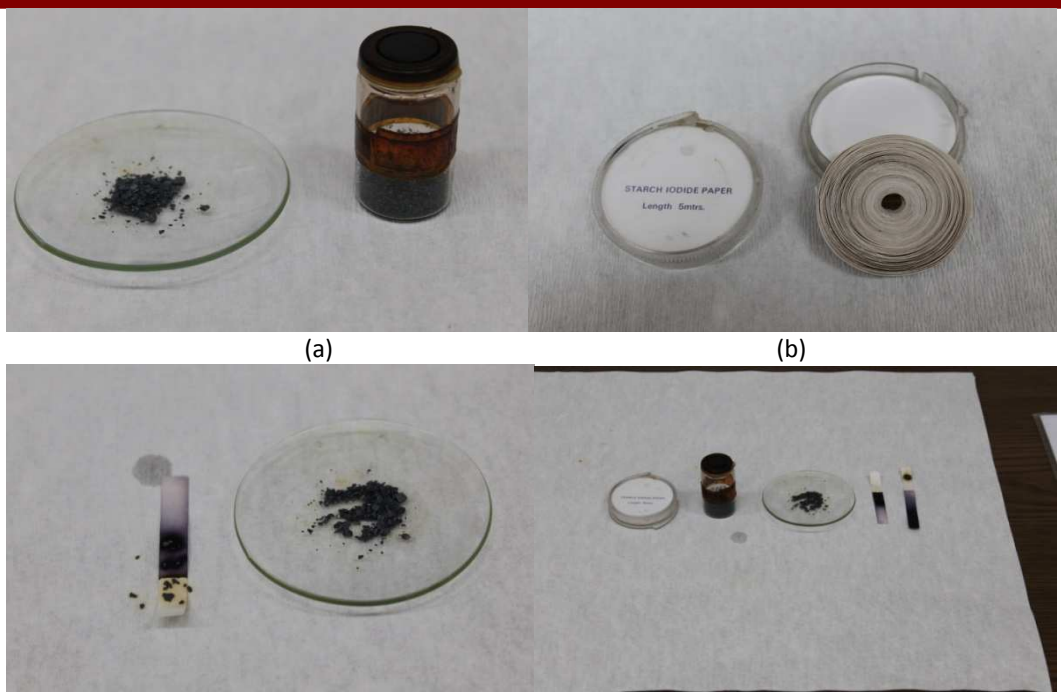
Deney 2 iki aşamada uygulanır.
Birinci aşamada; öğretmen tarafından fiziksel değişim, kimyasal değişim, renk ve renk değişimi ayrıca çözünen bir madde de hangi değişimin gerçekleşebileceği ile ilgili temel bilgiler soru-cevap yöntemi ile tartışılmalı ve açıklanmalıdır. Temel bilgi aşağıda verilmiştir.

"Bir maddenin dış yapısında meydana gelen değişimler fiziksel değişimlerdir. Makro açıdan yeni bir madde oluşmazken, mikro açıdan ise atomik veya moleküler yapı değişmez. Bir maddenin iç yapısında meydana gelen değişimler kimyasal değişimlerdir. Makro açıdan yeni bir madde oluşurken, mikro açıdan ise atomik veya moleküler yapı değişir. Renk her maddenin kendine özgü bir fiziksel özelliktir. Rengin değişimi ise maddedeki değişimin fiziksel mi yoksa kimyasal mı olduğunu belirlemek için kullanılabilir bir nitel veridir. Bir katı madde çözündüğünde, yalnızca fiziksel değişim veya hem fiziksel hem de kimyasal değişim olabilir." Bu temel bilgiler ışığında Denence 2-4 önerilir.

İkinci aşamada, önce etil alkol ile iyot denemesi gösteri deneyi şeklinde uygulanır. Sonra denemede elde edilen veriler, Denence 2-4'ün test edilmesi amacıyla verilerin elde ediliş sırasına göre Ek 1'de verilen sorular ve doğru cevaplar üzerinden tartışılır. Aynı öğretim yöntemi, kloroform ile iyot denemesi için tartışma Ek 2'de verilen sorular ve cevapları üzerinden tekrarlanır.

BULGULAR

Deney 1'de teknik iyot örneğindeki iyot elementinin ıslatılmış nişastalı iyodür kağıdı ile nitel analizi yapılmıştır. Bu deneysel etkinlikte, teknik iyodun rengi, ıslatılmış nişastalı-iyodür kağıdının rengi ve iyot testinde oluşan koyu mavi renk bir nitel veridir. Deney 1'de kullanılan teknik iyot örneği, nişastalı iyodür kağıdı, ıslatılmış nişastalı-iyodür kağıdı ile iyot testi ve son durumu yansıtan resimler Şekil 1*a*-*d*'de sırasıyla verilmiştir.

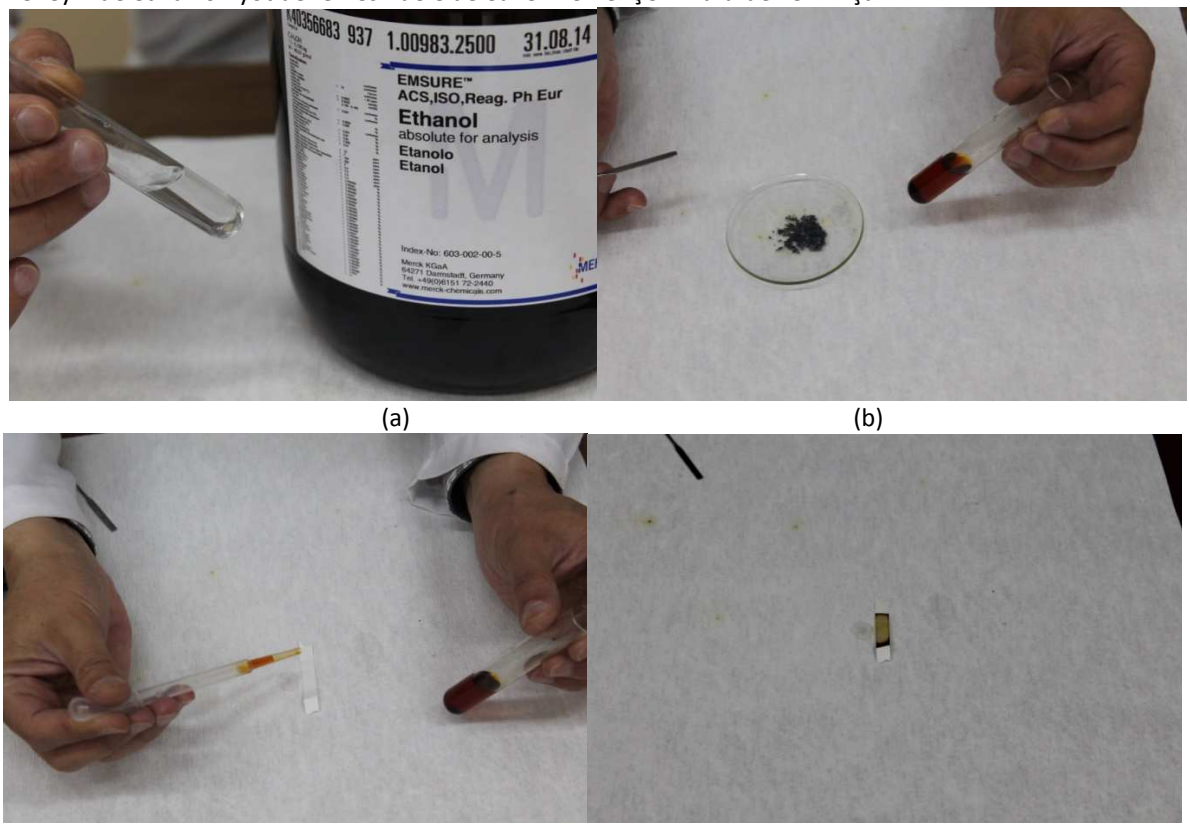


(a) (b)

(c) (d)

Şekil 1: **(a)** Teknik iyot örneğinin resmi. **(b)** Nişastalı iyodür kağıt örneği. **(c)** Islatılmış nişastalı iyodür kağıdında ile iyot testi. **(d)** Deneysel etkinlikte son durum.

Deney 2'de etil alkol-iyot denemesinde elde edilen veriler Şekil 2*a-d*'de verilmiştir.

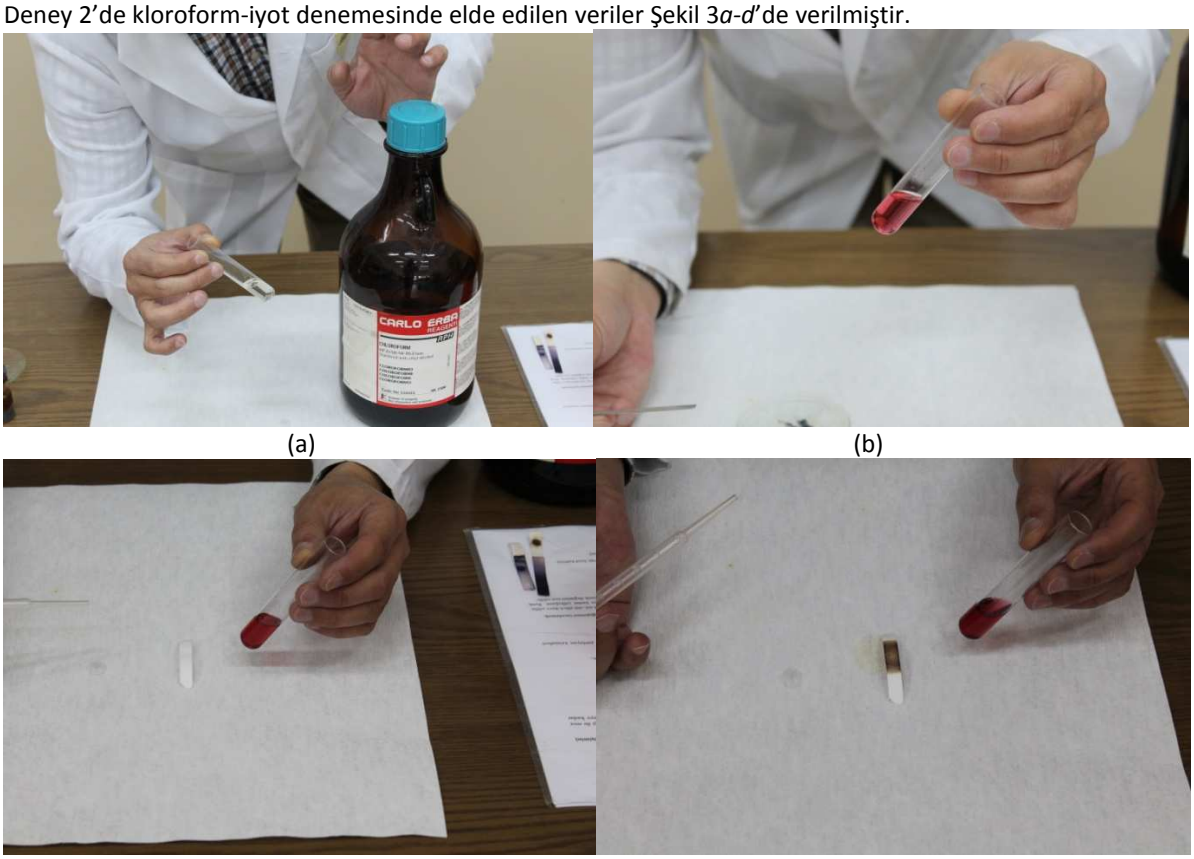


(a) (b)

(c) (d)

Şekil 2: **(a)** Deney tüpünde etil alkolün resmi. (renksiz). **(b)** I_2'un etil alkoldeki çözeltisinin resmi (kızıl kahve). **(c)** Nişastalı-iyodür kağıdında iyot testi. **(d)** Nişastalı iyodür kağıdında iyot testinin pozitif olduğunu gösteren resim.

Deney 2'de kloroform-iyot denemesinde elde edilen veriler Şekil 3*a-d*'de verilmiştir.

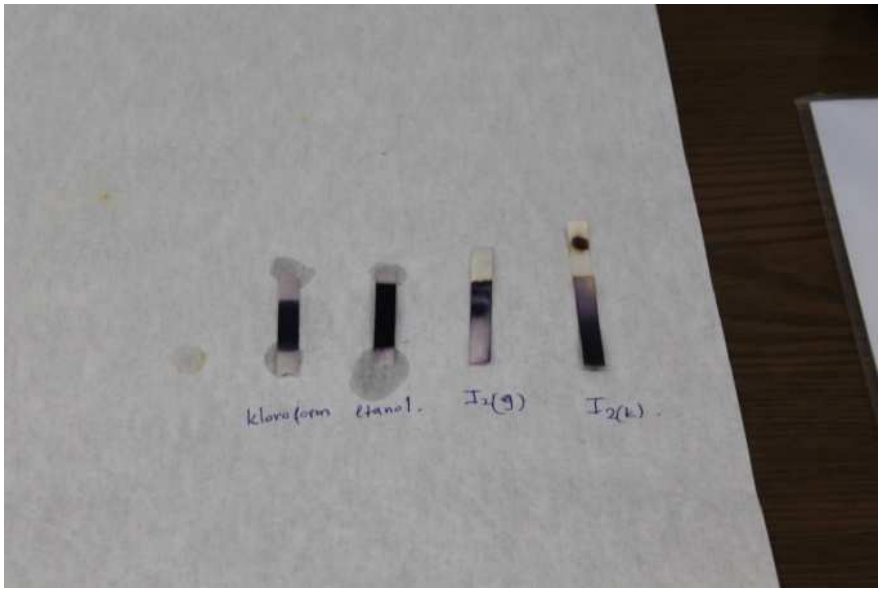


(a) (b)

(c) (d)

Şekil 3: **(a)** Deney tüpünde kloroformun resmi (renksiz). **(b)** Kloroform-iyot karışımının resmi. **(c)** Nişastalı-iyodür kağıdında iyot testi. **(d)** Nişastalı iyodür kağıdında iyot testinin pozitif olduğunu gösteren resim.

Deney 1-2'de kloroform-iyot, etil alkol-iyot, gaz halde iyot ve katı halde iyot örneklerinde yapılan denemelerde elde edilen veriler Şekil 4'de verilmiştir.



Şekil 4: Katı ve gaz iyot ile kloroform ve etil alkol-iyot karışımlarında nişastalı iyodür kağıdı ile iyot testi sonuçlarının resmi.

TARTIŞMA

Fen eğitiminde fiziksel ve kimyasal değişim kavramlarının öğretimi ayrıca bu kavramların renk değişimi ile ilişkisinin anlamlı şekilde öğrenilmesi en önemli problemlerden biridir. Bu durum, buzun erimesi ve kağıdın yırtılması gibi en basit ve favori örnekler için bile geçerlidir. Bu nedenle bir madde ısıtıldığında veya başka bir maddede çözündüğünde, fiziksel değişim mi yoksa kimyasal değişim mi gerçekleştiğini nitel veya nicel verilerin elde edildiği deneysel etkinliklere bağlı olarak belirlemek gerekmektedir. Deneysel etkinliklerde nitel açıdan renk değişimi, yanabilirlik, gaz çıkışı, çökelek oluşumu gibi, nicel açıdan ise kütle değişimi, erime noktası ve donma noktası gibi nicel verilerden yararlanılır. Bu bağlamda değişimin türünü belirlemek için yararlanılan en önemli nitel verilerden biri renk değişimidir. Fen eğitiminde, bu çalışmanın yapılmasının gerekçesini oluşturan "maddenin rengi değişirse, kimyasal yapı başka bir deyişle moleküler yapı da değişir" denencesi yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Ancak pratikte bu önermeyi doğrulamayan birçok örnek mevcuttur. Bu çalışmada, bu durumu aydınlatmak için iki deneysel model planlanmıştır. Deneysel etkinlikler sırasıyla iyodun bilinen nitel analizi ve etil alkol ile kloroformda çözünmesine dayanmaktadır. Bu deneysel modelde fiziksel ve kimyasal değişim ile renk değişimi ilişkisi yeni bir yaklaşımla dört denence ile açıklanmaktadır. Deneysel etkinlikler, kolay bulunabilen, basit araç-gereçlerle uygulanabilen, önerilen tedbirler alındığında sağlık açısından zarar vermeyen, ucuz kimyasal maddelerle bir ders saati kadar kısa sürede uygulanabilir niteliktedir. Deneysel etkinliklerde çözünme ve renk değişimi gibi nitel veriler elde edilmesi nedeniyle ilgi çekici olduğu söylenebilir.

Fen Eğitimi Bağlamında Yöntemin Tartışması

Bu çalışmada önerilen deneysel etkinliklerin; ilgili kavram ve olguların öğretiminden sonra, hipotez test etme amacıyla, gösteri deneyi şeklinde uygulanmaları tercih edilmiştir. Öğrenmenin gerçekleşmesi için Ausubel'in öğrenme kuramı bağlamında tümdengelim yaklaşımıyla anlamlı sözel öğrenme yöntemi, Bruner'in öğrenme kuramı bağlamında tümevarım yaklaşımıyla kavram öğretimi ve bağıl buluş yoluyla öğretim yöntemlerinin kullanılması önerilmektedir. Deneysel etkinlikler zihinsel gelişmişlik düzeyi düşük ve bilişsel süreç becerileri yeterince gelişmemiş öğrencilerle yürütülebilir niteliktedir.

Deneysel etkinlikler yapılış zamanı açısından değerlendirildiğinde, öğretilmek istenen kavramların çokluğunu ve artan kapasite yaklaşımını dikkate almak gerekmektedir. Kimya biliminin maddeyi inceleyen bilim dalı olması bağlamında nitel analiz, nitel veri, renk ve renk değişimi kavramları, madde bilgisi bağlamında ise çözünme, fiziksel değişim ve kimyasal değişim gibi bir çok kavramı içermektedir. Bruner'in kavram öğretimi süreci ile ilgili artan kapasite yaklaşımı, işaret edilen kavramlar ve aralarındaki ilişkiler öğrenildikten sonra karşılaşılan yeni bir probleme çözüm üretebilirler. Bunun yanında temel kavramlar ve aralarındaki ilişkiler öğretildikten sonra öğrencilerin gerçek bir problemle karşılaşmaları artan kapasite yaklaşımını gerektirmektedir. Bu nedenle deneysel etkinlikler temel kavramlar ve aralarındaki ilişkiler öğretildikten sonra uygulanmalıdır. Bu aşamada kavramların öğretimi ile ilgili en iyi yol, Ausubel yaklaşımına göre, deneyimli ve bilişsel açıdan donanımlı bir öğretmen tarafından anlamlı sözel öğretimin kullanılmasıdır.

Deneysel etkinlikler uygulanışı açısından değerlendirildiğinde, gösteri deneyi örneğidir. Öğrenme sürecinde öğretmen ve öğrencinin aktif katılımını dikkate almak gerekmektedir. Bu deneysel etkinliklerde, öğrencinin aktif katılımı açısından, bireysel veya grup deneyleri yerine gösteri deneyinin yapılması aksaklık olarak görülebilir. Ancak, Ausubel'in anlamlı sözel öğrenme yaklaşımı göre öğrenmenin başarılı bir şekilde gerçekleşmesi deneyimli ve bilişsel açıdan donanımlı bir öğretmenin sunuşuna bağlıdır. Bu nedenle öğretmenin gösteri deneyi yapan ve sunan, soru-cevap yöntemi ile de öğrenciyi aktif kılan bir yaklaşımla hareket etmesi gerekmektedir. Başka bir deyişle Ausubel'in yaklaşımına göre, öğretmenin aktif olması, soru-cevap ve tartışma yöntemi ile öğrenciyi aktif hale getirmesi, Bruner'in bağıl buluş yöntemi ile öğrenciye bilgiyi buldurması bu çalışmadaki gösteri deneylerini desteklemektedir.

Deneysel etkinlikler yapılış amacı değerlendirildiğinde, etkinlikler hipotez test etme deneyi türündendir. Bu çalışmada önerilen deneysel etkinlikler pratikte yaygın bir şekilde kullanılan "maddenin rengi değişirse, kimyasal yapı başka bir deyişle moleküler yapı da değişir" denencesinin ret edilmesine dayanmaktadır. Bu amaçla deneysel etkinlikler geliştirilmiş üç denencenin (Denence 1-3) test edildiği son olarak da bir

genellemenin (Denence 4) yapıldığı bir eğitim sürecinden oluşmaktadır. Bu nedenle deneysel etkinliklerin hipotez test etme deneyi türünde olduğu söylenebilir.

Deneysel Etkinliklerin Tartışılması

Deney 1'de, katı iyot örneğinde (teknik iyot) doğrudan iyodun nitel analizine dayanmaktadır. Şekil 1a-d'de görüldüğü gibi, iyot örneği, ıslatılmış nişastalı iyodür kağıdı ile etkileştiğinde, koyu mavi renk oluşmaktadır. Nişastalı iyodür kağıdında, koyu mavi renk oluşumu iyodun nitel göstergesi olup iyot testi pozitiftir. Başka bir deyişle, örnek iyot içermektedir. Bu nedenle Deney 1 ile *Denence 1* doğrulanmaktadır. Deney 1, bilinmeyen bir örnekte iyot elementinin nitel analizinin öğretimi için kullanılabilir.

Deney 1 ve 2 belirteç açısından incelendiğinde, bir örnek maddede elementel iyodun nitel analizi, nişastalı iyodür kağıdı ile yapılmaktadır. Bu bağlamda iyot nişastanın, nişastada iyodun belirtecidir. İyot içeren örnek, nişastalı iyodürlü kağıt ile etkileştiğinde, koyu mavi renk oluşumu iyot elementinin nitel göstergesidir. Bu durumda, iyot testi pozitif, aksi durumda negatiftir. Su ile ıslatılmış nişastalı iyodür kağıdı ile yapılan denemelerin kuru olana göre daha başarılı olduğu belirlenmiştir. Nişastalı iyodür kağıdı yerine kesilmiş patates ile yapılan denemeler de aynı sonucu verdiğinden, iyot testinde kesilmiş patates de kullanılabilir.

Deney 2, iyodun etil alkol ve kloroformda çözünmesine dayanmakta olup, oluşan etil alkol-iyot ve kloroform-iyot karışımlarda iyodun nitel analizi yapılmaktadır. Deneysel etkinlikte etil alkol-iyot ve kloroform-iyot karışımının renkleri sırasıyla kızıl kahve ve açık pembe renklidir. Bu bağlamda Deney 2, iyodun çözünmesinin fiziksel mi yoksa kimyasal mı olduğunu belirlemek ayrıca iyot örneği koyu siyah renkli iken hem etil alkol-iyot hem de kloroform-iyot çözeltilerinin iyot örneğinin renginden farklı renkte olmaları nedeniyle fiziksel ve kimyasal değişim ile renk değişimi ilişkisinin incelenebileceği bir deneysel etkinliktir.

Şekil 2'de görüldüğü gibi, etil alkol ile iyot etkileştiğinde iyot çözünmekte ve kızıl kahve renkli etil alkol-iyot çözeltisi oluşmaktadır. Etil alkol-iyot çözeltisinde, nişastalı iyodür kağıdı ile yapılan iyot testinde ise kağıtta koyu mavi renk oluşmaktadır. Koyu mavi renk oluşumu iyodun nitel göstergesidir. Bu durumda iyot testi pozitiftir. Etil alkol-iyot çözeltisinde iyot testi Denence 1'i doğrulamaktadır. Deney 2'nin bu aşaması bilinmeyen bir örnekte iyot testinin uygulamasının nasıl yapılacağının öğretimi için kullanılabilir.

İyodun etil alkolde çözünmesi etkinliği çözünme olayında gerçekleşen değişim açısından incelendiğinde, iyot testinin pozitif olması, iyodun etil alkolde çözünmesinde yeni bir maddenin oluşmadığını başka bir deyişle fiziksel değişim gerçekleştiğini kanıtlamaktadır. Sonuç olarak, koyu siyah renkli iyot örneği renksiz etil alkolde çözündüğünde, kızıl kahve renkli etil alkol-iyot çözeltisi oluşmaktadır. Ayrıca çözünmede renk değişmesine rağmen kimyasal değişim değil fiziksel değişim gerçekleşmektedir. Bu nedenle *"Bir madde çözündüğünde rengi değişiyorsa, maddede kimyasal değişim meydana gelir"* olarak ifade edilen *Denence 2* ret edilirken, "*Bir madde çözündüğünde rengi değişiyorsa, fiziksel değişim meydana gelir"* olarak ifade edilen Denence 3'ün ise doğrulanması anlamına gelmektedir. Ancak Denence 3, Denence 2 ile ilişkilendirildiğinde, felsefi açıdan iyi bir çıkarım değildir. Bu noktada *"Bir madde ısıtıldığında rengi değişiyorsa, bazı durumlarda yalnızca fiziksel değişim, bazı durumlarda ise hem fiziksel hem de kimyasal değişim meydana gelir"* olarak ifade edilen *Denence 4*'ün, daha doğru ve anlamlı bir genelleme olduğu söylenebilir.

Deney 2'de iyodun kloroformda çözünmesi ile ilgili Şekil 3*a-d* verilen resimler incelendiğinde, iyot örneği kloroformda çözündüğünde, açık pembe renkli kloroform-iyot çözeltisi oluşmaktadır. Kloroform-iyot çözeltisinin nişastalı iyodür kağıt etkileşiminde ise kağıtta koyu mavi renk oluşmaktadır. Koyu mavi renk oluşumu kloroform-iyot çözeltisindeki iyodun nitel göstergesidir. Diğer yandan çözünmede yeni bir maddenin oluşmadığının başka bir deyişle çözünmenin fiziksel değişim ile gerçekleştiğinin kanıtıdır. Etil alkol-iyot denemesi için yapılan Denence 1-4 bağlamında durum, neden ve sonuç ilişkisi kloroform-iyot denemesi içinde geçerlidir. İyot örneğinin kloroformda çözünmesine dayanan denemede de Denence 2 ve 3 ret edilirken Denence 4 desteklenmektedir.

Yukarıdaki tartışmalar ışığında, çözünen madde (iyot, koyu siyah renkli) aynı olmasına rağmen oluşan etil alkol-iyot ve kloroform-iyot çözeltileri sırasıyla kızıl kahve ve açık pembe renklidir. Yeni önerilen Deney 1-2 ile iyodun nitel analizi, iyodun etil alkol ve kloroformdaki çözünme olaylarının fiziksel değişim olduğu, fiziksel değişimlerde

de rengin değişebileceğinin öğretimi ortaokul öğrencilerinin fen eğitiminde uygulanabilir nitelikte deneysel etkinliklerdir.

Bir kimyasal maddenin rengi görünür bölge ışınları ile etkileşimine bağlı olup maddenin karakteristik bir özelliğidir. Bir maddenin rengi ve renginin değişimi, moleküler düzeyde elektronik geçiş enerjisi ile ilişkilidir. Bu bağlamda elektronik geçiş enerjisi değişirse, maddenin rengi de değişir. Deney 2'de iyot örneği ile etil alkol-iyot ve kloroform-iyot çözeltilerindeki rengin farklılığı iyodun bulunduğu çözücü ortamının elektronik geçiş enerjisine etkisini göstermektedir. Bu bağlamda "bir maddenin bulunduğu çözücü ortam değişirse, rengi başka bir deyişle elektronik geçiş enerjisi de değişir" denencesi doğrulanabilir. Bu nedenle önerilen Deney 2, fiziksel ve kimyasal değişim ile renk değişimi ilişkisi bağlamında moleküler düzeyde elektronik geçiş enerjisi arasındaki ilişkiyi de açıklamaktadır. Tartışmanın bu boyutu ortaokul öğrencileri için uygun olmadığı, lisans düzeyinde kimya eğitimi için uygun olduğu söylenebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

İyot örneğinde iyot elementinin nitel analizi ve iyodun etil alkol ve kloroformda çözünmesi üzerinden yapılan iki deneysel etkinlikte elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibi sıralanabilir:

1. Deneysel etkinlikler ortaokul öğrencilerinin fen eğitiminde fiziksel ve kimyasal değişim ile renk değişimi ilişkisinin öğretiminde gösteri deneyi şeklinde, hipotez test etme amacıyla, bağıl buluş yolunun izlendiği, tümevarım yaklaşımının uygulanabilir niteliktedir.
2. Deney 1-2; kolay bulunabilir insan sağlığına zarar vermeyen kimyasal madde ve araç gereçlerle bir ders saati gibi kısa uygulanabilir özeliktedir. Ayrıca nitel veriler nedeniyle ilgi çekicidir.
3. Deney 1-2; analiz yöntemi bağlamında iyodun nitel analizi, fiziksel değişim ile renk değişimi ilişkisinin buluş yoluyla öğretimi için uygulanabilir niteliktedir.
4. Deney 2 etil alkol ve kloroformda iyodun çözünmesinin fiziksel değişim ile gerçekleştiğini kanıtlamaktadır. Bu çözünme olayları, fiziksel değişim ile gerçekleşen çözünme olayları için örnek olarak verilebilir.
5. Deney 1 ve 2, bir örnekteki iyodun nitel analizinin su ile ıslatılmış nişastalı iyodür kağıdı ile yapılabileceğini göstermektedir. Nişastalı kağıt yerine kesilmiş patateste kullanılabilir.
6. *Denence 2* ve *Denence 3* yerine *"Bir madde çözündüğünde rengi değişiyorsa, bazı durumlarda yalnızca fiziksel değişim, bazı durumlarda ise hem fiziksel hem de kimyasal değişim meydana gelebilir"* olarak ifade edilen *Denence 4* daha doğru ve anlamlı bir genellemedir.
7. Deneysel etkinliklerin bilimsel süreç becerilerinin değişimi bağlamında tahmin yapma, gözlem yapma, veri alma, çıkarımda bulunma, yorumlama ve sonuç çıkarma becerilerinin gelişimini sağlayacağı düşünülmektedir.

Not: Bu çalışma 06-08 Kasım 2014 tarihlerinde Antalya'da 22 Ülkenin katılımıyla düzenlenen "3rd World Conference on Educational and Instructional Studies- WCEIS-2014"de bildiri olarak sunulmak olarak seçilmiş olup, JRET Bilim Kurulu hakemleri tarafından değerlendirilerek bu sayıda yayınlanmasına karar verilmiştir.

KAYNAKÇA

Çepni, S. (Ed) (2012). *Kuramdan Uygulamaya Fen ve Teknoloji Öğretimi.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Anderson, M. ve Buckley, A. (1996). Equilibrium Constants You can Smell, *Journal of Chemical Education,* 73 (7), 639.

Beach, D. H. ve Stone, H. M. (1988). Survival of the High School Chemistry Lab, *Journal of Chemical Education,* 65 (7), 619-620.

Demirci, B. (1993). Çağdaş Fen Bilimleri Eğitimi ve Eğitimcileri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 155-157.

Ergül, S., Ergül, S. ve Küçüközer H. (2002). Türkiye'deki İlköğretim Okullarında VIII. Sınıf Fen Bilgisi Dersi Uygulamaları: Elementlerden Bileşik Oluşumunun Gösterilmesi için Yeni Bir Deneysel Yöntem, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 23, 104-107.

Eugene T. S. (1995). Syringe Ammonia Fountain, *Journal of Chemical Education,* 72 (9), 828.

Gallet, C. (1998). Problem Solving Teaching in the Chemistry Laboratory: Leaving the Cooks… *Journal of Chemical Education,* 75 (1), 72.

Gensler, W. J. (1970). Physical Versus Chemical Change, *Journal of Chemical Education,* 47 (2), 154.

Lagowski, J. J. (1989). Reformatting the Laboratory, *Journal of Chemical Education,* 66 (1), 12-14.

Lawson, A. E. (1995). *Science teaching and the development of thinking.* Belmont, CA: Wadsworth.

Lawson, A. E., Alkhoury, S., Benford, R., Clark, B.R. ve Falconer, K. A. (2000). What Kinds of Scientific Concepts Exists? Concept Construction and Intellectual Development in College Biology, *Journal of Research in Science Teaching,* 37 (9), 996-1018.

Leenson, I. A. (2005). Sublimination of İodine at Various Pressures Multipurpose Experiments in Inorganic and Physical Chemistry, *Journal of Chemical Education,* 82 (2), 241.

Odubunni, O. ve Balagun, T. A. (1991). The Effect of Laboratory and Lecture Teaching Methods on Cognitive Achievement in Integrated Science, *Journal of Research in Science Teaching,* 28, 213 - 224.

Pimental G. C. (1966). *Chemistry: An experimental science. Chemical education material study.* London: W. H. Freeman and Company.

Rundle, R. E., Foster, F. J, ve Baldwin, R. R. (1944). On the Nature of Strach-Iodine Complex J. Am. Chem. Soc., 66 (12), 2116-2120.

Stephen W. W. (2009). Iodine! *Journal of Chemical Education,* 86 (10), 1137.

Sienko, M. J. ve Plane, R. A. (1966). *Chemistry: Principles and properties.*(International Student Edition). Newyork: Mc Graw-Hill Book Company.

Tanis, D. O. (1984). Why I Do Demonstrations. *Journal of Chemical Education,* 61 (11), 1010 – 1011.

Ek 1. Etil alkol ile iyot denemesi için soru-cevap yönteminin uygulanışı

Soru 1. Oda sıcaklığında iyot ve etil alkol ne renktir? Ayrıca görüntüsü nasıldır?
Cevap 1. İyot örneği koyu siyah renkli iken, etil alkol renksiz ve homojendir.
Soru 2. Etil alkol ile iyot karıştırıldığında, oluşan karışımın rengi ve görüntüsü nasıldır?
Cevap 2. Etil alkol, renksiz, katı iyot koyu siyah renkli iken, etil alkol-iyot karışımı kızıl kahve renkli ve homojendir.
Soru 3. Etil alkol ve iyot karıştırıldığında, renk değiştiğine göre yeni bir madde mi oluşmaktadır?
Cevap 3. Renk değiştiğine göre, yeni bir madde oluşmuş olabilir veya yeni bir madde oluşmamış da olabilir.
Soru 4. Etil alkol-iyot karışımında yeni bir maddenin oluşup oluşmadığını nasıl belirlersiniz?
Cevap 4. Etil alkol-iyot karışımında iyot testi yapılmalıdır. Deney 1'deki iyot testi yöntemi etil alkol-iyot karışımı içinde uygulanabilir.
Soru 5. Islatılmış nişastalı-iyodür kağıdına 1 damla etil alkol-iyot karışımı damlatıldığında kağıt ne renk oldu? Oluşan renk neyin göstergesidir? Neden?
Cevap 5. Etil alkol-iyot karışımı, ıslatılmış nişastalı-iyodür kağıdına damlatıldığında koyu mavi renkli olmuştur. Oluşan koyu mavi renk moleküler iyodun nitel göstergesidir. Deneme 1 bu durumu desteklemektedir.

Soru 6. Etil alkol-iyot karışımında moleküler iyot olduğuna göre buradaki çözünme olayı ve iyottaki değişim fiziksel mi yoksa kimyasal mıdır?
Cevap 6. Etil alkol-iyot karışımında yapılan iyot testinde moleküler iyot olduğu belirlenmiştir. Bu durum renk değişmesine rağmen yeni bir madde oluşmadığının nitel göstergesidir. Bu nedenle iyodun etil alkolde çözünmesi fiziksel değişimdir.
Soru 7. Etil alkol ile iyot denemesi üzerinden Denence 2 doğrulanabilir mi?
Denence 2. "Bir madde çözündüğünde rengi değişiyorsa, maddede kimyasal değişim meydana gelir."
Cevap 7. Etil alkol ile iyot üzerinden yapılan denemede fiziksel değişim gerçekleşmiş olup kimyasal değişim gerçekleşmemiştir. Bu nedenle Denence 2 doğrulanmaz, ret edilir.
Soru 8. Etil alkol ile iyot denemesi üzerinden Denence 3 doğrulanabilir mi?
Denence 3. "Bir madde çözündüğünde rengi değişiyorsa, fiziksel değişim meydana gelir."
Cevap 8. Etil alkol ile iyot üzerinden yapılan denemede fiziksel değişim gerçekleşmiş olup kimyasal değişim gerçekleşmemiştir. Pratikte fiziksel değişim gerçekleşmiş olduğundan Denence 3 doğrulanabilir görünmektedir. Ancak, kimyasal değişim ile ilgili ileri sürülen Denence 2'nin yanlış olması, felsefi açıdan Denence 3'ün de ret edilmesi anlamına gelmektedir.
Soru 9. Çözünen bir maddede fiziksel ve kimyasal değişim ile renk değişimi ilişkisini ifade eden doğrulabilir yeni bir denence öneriniz.
Cevap 9. Temel bilgiler ve deneysel veriler ışığında Denence 4 önerilebilir.
Denence 4. "Bir madde çözündüğünde rengi değişiyorsa, bazı durumlarda yalnızca fiziksel değişim, bazı durumlarda ise hem fiziksel hem de kimyasal değişim meydana gelir."

Ek 2. Kloroform-iyot denemesi için soru-cevap yönteminin uygulanışı
Soru 1. Oda sıcaklığında iyot ve kloroform ne renktir? Ayrıca görüntüsü nasıldır?
Cevap 1. İyot örneği koyu siyah renkli iken, kloroform renksiz ve homojendir.
Soru 2. Kloroform ile iyot karıştırıldığında, oluşan karışımın rengi ve görüntüsü nasıldır?
Cevap 2. Kloroform, renksiz, katı iyot koyu siyah renkli iken, kloroform-iyot karışımı kızıl kahve renkli ve homojendir.
Soru 3. Kloroform ve iyot karıştırıldığında, renk değiştiğine göre yeni bir madde mi oluşmaktadır?
Cevap 3. Renk değiştiğine göre, yeni bir madde oluşmuş olabilir veya yeni bir madde oluşmamış da olabilir.
Soru 4. Kloroform-iyot karışımında yeni bir maddenin oluşup oluşmadığını nasıl belirlersiniz?
Cevap 4. Kloroform-iyot karışımında iyot testi yapılmalıdır. Deney 1'deki iyot testi yöntemi kloroform-iyot karışımı içinde uygulanabilir.
Soru 5. Islatılmış nişastalı-iyodür kağıdına 1 damla kloroform-iyot karışımı damlatıldığında kağıt ne renk oldu? Oluşan renk neyin göstergesidir? Neden?
Cevap 5. Kloroform-iyot karışımı, ıslatılmış nişastalı-iyodür kağıdına damlatıldığında koyu mavi renkli olmuştur. Oluşan koyu mavi renk moleküler iyodun nitel göstergesidir. Deneme 1 bu durumu desteklemektedir.
Soru 6. Kloroform-iyot karışımında moleküler iyot olduğuna göre buradaki çözünme olayı ve iyottaki değişim fiziksel mi yoksa kimyasal mıdır?
Cevap 6. Kloroform-iyot karışımında yapılan iyot testinde moleküler iyot olduğu belirlenmiştir. Bu durum renk değişmesine rağmen yeni bir madde oluşmadığının nitel göstergesidir. Bu nedenle iyodun kloroformda çözünmesi fiziksel değişimdir.
Soru 7. Kloroform ile iyot denemesi üzerinden Denence 2 doğrulanabilir mi?
Denence 2. "Bir madde çözündüğünde rengi değişiyorsa, maddede kimyasal değişim meydana gelir."
Cevap 7. Kloroform ile iyot üzerinden yapılan denemede fiziksel değişim gerçekleşmiş olup kimyasal değişim gerçekleşmemiştir. Bu nedenle Denence 2 doğrulanmaz, ret edilir.
Soru 8. Kloroform ile iyot denemesi üzerinden Denence 3 doğrulanabilir mi?
Denence 3. "Bir madde çözündüğünde rengi değişiyorsa, fiziksel değişim meydana gelir."
Cevap 8. Kloroform ile iyot üzerinden yapılan denemede fiziksel değişim gerçekleşmiş olup kimyasal değişim gerçekleşmemiştir. Pratikte fiziksel değişim gerçekleşmiş olduğundan Denence 3 doğrulanabilir görünmektedir. Ancak, kimyasal değişim ile ilgili ileri sürülen Denence 2'nin yanlış olması, felsefi açıdan Denence 3'ün de ret edilmesi anlamına gelmektedir.
Soru 9. Çözünen bir maddede fiziksel ve kimyasal değişim ile renk değişimi ilişkisini ifade eden doğrulabilir yeni bir denence öneriniz.
Cevap 9. Temel bilgiler ve deneysel veriler ışığında Denence 4 önerilebilir.

Denence 4. "Bir madde çözündüğünde rengi değişiyorsa, bazı durumlarda yalnızca fiziksel değişim, bazı durumlarda ise hem fiziksel hem de kimyasal değişim meydana gelir."

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Kasım 2014 Cilt: 3 Sayı: 4 Makale No: 17 ISSN: 2146-9199

PROJE YAKLAŞIMINA DAYALI EĞİTİMİN BEŞ YAŞ (60-72 AY) ÇOCUKLARININ ÇİZİM BECERİLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Yard. Doç. Dr. Şermin Metin
Adnan Menderes Üniversitesi
s-metin@hotmail.com

Prof. Dr. Neriman Aral
Ankara Üniversitesi
aralneriman@gmail.com

Özet

Bu araştırmada, anaokuluna devem eden beş yaş (60-72 ay) çocuklarının çizim becerilerini belirlemek ve proje yaklaşımına dayalı eğitim alan ve almayan çocukların çizim becerilerinde farklılık olup olmadığını saptamak amaçlanmıştır. Araştırma ön test-son test-kalıcılık testi kontrol gruplu deneysel desende gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya Kayseri İl merkezinde bulunan anaokuluna devam eden, normal gelişim gösteren orta sosyo-ekonomik düzeyden gelen beş yaş (60-72 ay) çocuklar dahil edilmiştir. Araştırma basit tesadüfî örnekleme yoluyla seçilen iki anaokulunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya dâhil edilen okullardan biri deney diğeri kontrol grubunu oluşturmuştur. Araştırmaya dâhil edilen çocukların 22'si deney grubu, 22'si kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubundaki çocuklara okul öncesi eğitim programlarına ek olarak sekiz hafta süreyle her gün üç saat Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitimi Programı uygulanmıştır. Kontrol grubundaki çocuklar ise okullarında uygulanan okul öncesi eğitim programına devam etmişlerdir. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Genel Bilgi Formu" ve Rawley Silver (1983) tarafından geliştirilen Gür (2006) tarafından geçerlik güvenirlik çalışması yapılan "Silver Çizim Testi (SÇT)" kullanılmıştır. Verilerin analizinde, tek faktörlü Kovaryans analizi (ANCOVA) ve ilişkili örneklemler (tekrarlı ölçümler) için tek faktörlü ANOVA kullanılmıştır. Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubundaki çocukların çizim beceri ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılık olduğu ($p<0,001$) belirlenmiştir. Deney grubundaki çocukların son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasında farklılığın anlamlı olmadığı ($p>0,05$) ve Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitimi Programının etkisinin devam ettiği görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Proje, proje yaklaşımı, çizim gelişimi, çizim becerileri.

AN ANALYSIS OF THE EFFECT OF THE PROJECT-BASED EDUCATION APPROACH ON THE DRAWING SKILLS OF 5-YEAR-OLD CHILDREN (60-72 MONTHS)

Abstract

The current study aimed to identify the drawing skills of five-year-old children (60-72 months) enrolled in kindergarten and to determine whether there were differences between the drawing skills of the children who were taught using a project-based education approach and those who were not. The experimental patterns of pre-test, post-test, permanence test, and the control-treatment groups were applied to the study. Participants were five-year-old (60-72 months) children with normal developmental processes who were enrolled in kindergarten in the center of Kayseri and were coming from families with middle class socio-economical level. The study was conducted in two kindergartens, which were selected through simple random sampling method. Children enrolled in one of the kindergartens were determined to constitute the control group and the other kindergarten formed the treatment group. There were 22 children in each group. Children in the treatment group received the Project-Based Education Program for three hours per day, in addition to the kindergarten curriculum during eight weeks. Children in the control group, on the other hand, received the kindergarten curriculum. As the data collection tool, a "General Information Form" was used along with the "Silver Drawing Test" (SDT), developed by Rawley Silver (1983),and the reliability and validity study of which was performed by

Gür (2006). Data were analyzed through the single factor covariance analysis (ANCOVA) and the single factor ANOVA was used for related sampling (repeated assessments). It was concluded that there was a significant difference in the drawing skill averages of the children in the control and the treatment groups favoring the treatment group ($p<0.001$). The difference between the post-test and permanence test scores of the children in the treatment group was not significant ($p>0.05$) and it was observed that the effects of the Project-based Education Program were sustained.

Key Words: Project, project-based approach, drawing development, drawing skills.

GİRİŞ

Çocuğa erken yıllarda sağlanacak deneyimlerle elde edilecek temel bilgi, beceri ve alışkanlıklar, çocuğun daha sonraki öğrenim yaşamının yanı sıra sosyal ve duygusal yaşamını da biçimlendirmektedir (Aral vd. 2011, Dağlı 2007). Erken çocukluk eğitim ile ilgili araştırma ve bilgilere bakıldığında bir eğitim programının temel yapısının oyun ile etkinlikleri en iyi şekilde birleştiren bir eğitim programına gereksinim olduğunu ortaya çıkarmıştır (Katz ve Chard 1992, Katz 1994, Rosberg 1995, Hale 1996, Katz ve Chard 2005, McDonell 2007, Can Yaşar 2009, Aral vd. 2011, Rahman vd. 2012, Metin 2014). Oyun ile etkinlikleri birleştiren proje yaklaşımına dayalı eğitimde çocukların kendi deneyimleri ve çevrelerindeki olay ve nesneleri derinlemesine incelemesi ana hedefler arasında yer almaktadır. Derinlemesine incelemede araştırmayı başlatma, planlama ve yönetme önemlidir. Proje çalışması; araştırılabilecek konunun seçimi, araştırma sorularının açıkça ifade edilmesi, soruların cevaplarına ulaşılması için gerekli olan kaynaklara karar verilmesi ve toplanması, elde edilen bilgilerin özetlenmesi ve sunulması için farklı yollarının bulunmasına kadar çocukların aktif katılımını (yetişkinle birlikte) içeren ve destekleyen çocuk merkezli bir eğitim yaklaşımıdır (Nelson 2007). Çocuklara beceri ve yeteneklerini kullanma fırsatı sağlayan, onların tüm gelişimlerine destek olan, çocuk merkezli eğitimin en iyi örneklerinden olan proje yaklaşımına dayalı eğitim (Grant ve Branch 2005) çocukların kendi başlarına ya da küçük bir grupla, bazen de tüm sınıfın katıldığı, çocukların öğretmen veya arkadaşlarının yardımıyla buldukları sorulara cevap aramalarını içeren, eğitim programı ile bütünleştirilebilen gelişimsel bir yaklaşımdır (LeeKeenan ve Edwards 1992, Katz 1994, Rosberg 1995, Katz ve Chard 1992, Chard 1998a, Chard 1998b, Helm 2004, Capraro ve Slough 2009, Souto ve Lee 2009, Kefi 2011,Oğuz vd. 2014).

Proje yaklaşımına dayalı eğitimde önemli olan doğru cevapları bulmak değil, birinci elden deneyerek bir konu hakkında çok fazla şeyi keşfetmek ve öğrenmektir. Amaç gerçeklerin öğrenilmesinden çok kavram ve ilkelerin kavranması, birbirinden ayrı becerilerin kazanılması ve var olan becerilerin gelişimini desteklemektir (Thode 1997, Demirel 2003, Newell 2003, Capraro ve Slough 2009). Proje yakklaşımına dayalı eğitim yoluyla elde edilen kavram ve ilkelerle deneyimlerin dış dünyaya aktarılmasında çizim becerileri önemli bir yere sahiptir. Çizim becerilerinin kazanılmasında da insanın duyusal algılayıcısı olan görme, işitme, koklama, tatma, yüzeysel ve derin dokunma, ısı, basınç ve ağrı algıları ile insanların duyusal uyarılmalara yanıt vermede kasları ve salgı üreten dokuları çok önemli görevler üstlenmektedir. Kasları sayesinde insanlar eğilmek, kalkmak, yürümek, koşmak, düğme açmak, çivi vidalamak, topu hedefe atmak, çizim yapmak gibi becerileri yapabilmektedir. Bunlardan çizim yapma beynin bilişsel integrasyonu içinde işlenmekte, hafızaya alınmakta ve uyarana (genellikle görsel bir duyum) ince motor kaslarla yanıt verme şeklinde gerçekleşmektedir (Paktuna Keskin 2010).

Silver (2000) öğrenmeyi yeni kazanılan bilgileri kullanarak yeni durumlara uyum sağlama olarak açıklamakta, çocukların yeni öğrendiği şeyler hakkında çizim yaparak bilgiyi yeni bir durumda uyguladıklarını ve kendi amaçları için kullandıklarını belirtmektedir. Basit bir kas hareketinden daha karmaşık bilişsel süreç olan çizim çocuğun bilişsel gelişimi için bir araç, aynı zamanda bilişsel gelişimin de bir göstergesidir. Çocuk için önemli bir anlatım aracı olan çizim öğrenmeyi destekleyen ve çocuğa sunulan yaşantılar ile geliştirilebilen bir beceridir. Abell ve arkadaşları (2001) zeka ile çizim arasında ilişki olduğunu, çizim özelliklerinin zeka özelliğini yansıttığını, Klaue (1992) çocukların yaş ve deneyimleri arttıkça nesneleri daha gerçekçi yansıttıklarını, Golomb (1985) ise Piaget'in öngördüğü gibi bilişsel gelişime bağlı olarak nesnelerin düzlemsel ve mekansal farklılıklarını tanımlama yeteneğinin geliştiğini yaptıkları çalışmalarla ortaya koymuşlardır. Martlew ve Connolly (1996) okul deneyiminin çocukların çizimlerindeki anlatımı açıkça arttırdığını, Stokrocki ve Samoraj (2002) ve Schussler ve Winslow

(2007) proje yaklaşımına dayalı eğitim uyguladıkları sınıflarda çocukların eğitim öncesi çizimleri ile eğitim sonrası çizimleri arasında anlatım açısında önemli farklılıkların olduğunu, çocukların çizimleri ile neyi, ne kadar öğrendiklerini ve bilginin nasıl ve ne kadarının belleklerinde yer aldığını gösterdiklerini belirtmişlerdir. Metin (2014)'de proje yaklaşımının çocukların çizim becerilerine önemli bir etkisi olduğunu ve çocukların proje öncesi ve sonrasında çizdikleri çizimlerin anlatımsal olarak farklılık gösterdiğini vurgulamıştır. Toku (2002) eğitim sisteminin, geleneksel estetik faktörlerin ve popüler kültürün çocukların çizimlerine yansıdığını, Kapsch (2006) drama eğitimini kullandığı çalışmasında çocukların duygularını aktarmada dramanın etkili olduğunu, bu etkiyi ise çizimleriyle yansıtabildiklerini ve eğitimin çocukların çizim stratejileri geliştirmelerine katkı sağladığını, Vlach ve Carve (2008)'de gözlemin çizim ve çizim ile anlatım becerilerinin olumlu etki yaptığını belirtmiştir. Tüm bu çalışmalar çizimin bilgiyi yapılandırmada önemli olduğunu ve yaşantılar yoluyla geliştirilebileceğini ortaya koymuş ve çizim becerilerinin gelişiminde çocuğa sunulacak yaşantıların önemine vurgu yapmıştır.

Proje yaklaşımına dayalı eğitim çocuğun bir konuda derinlemesine inceleme yaparken, gerçek yaşam deneyimleri ile bir sorunu çözerken, çevredeki nesne, durum ve kişilerle etkileşime girerek bilgi toplamasına ve tüm duyularını kullanarak elde ettiği bilgiyi yorumlayarak yapılandırmasına yardım eden ve çizim becerilerini destekleyen bir yaklaşımdır. Bu bağlamda çizim becerilerinin desteklenmesinde proje yaklaşımına dayalı eğitimin önem kazandığı görülmektedir. Bu eğitim sürecinde elde edilen kazanımların da çocukların çizim becerilerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu düşünceden hareketle bu çalışma proje yaklaşımına dayalı eğitimin beş yaş çocuklarının çizim becerilerine etkisini incelemek amacıyla planlanmıştır.

MATERYAL VE YÖNTEM

Bu araştırmada, anaokuluna devem eden beş yaş (60-72 ay) çocuklarının çizim becerilerini belirlemek ve proje yaklaşımına dayalı eğitim alan ve almayan çocukların çizim becerilerinde farklılık olup olmadığını saptamak amaçlanmıştır.

Araştırmanın Deseni

Araştırmada, "ön test, son test, kalıcılık testi kontrol gruplu deneysel desen" kullanılmıştır. Desende bağımlı değişken beş yaş (60-72 ay) çocukların çizim becerileri, bağımsız değişken ise çocukların çizim becerileri üzerine etkisi incelenen "Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı" dır.

Araştırma Grubu

Araştırma Kayseri il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokullarında yürütülmüştür. Öğretmen ve yöneticilerin görüşleri doğrultusunda sosyo-kültürel özellikler açısından benzer özelliklere sahip olduğu varsayılan, normal gelişim gösteren ve daha önce proje yaklaşımına dayalı eğitim uygulanmamış sekiz okul belirlenmiştir. Bu okullar arasından tesadüfî örneklem yöntemi ile iki okul saptanmıştır. Çocukların dolaylı da olsa proje yaklaşımına dayalı eğitimden etkilenebilecekleri düşünülerek deney ve kontrol grubu farklı okullardan seçilmiş bu okullar arasından basit tesadüfî örneklem yolu ile deney ve kontrol gruplarının yer aldığı okullar ve bu okullardaki sınıflardan ise birer sınıf belirlenmiştir. Deney grubunda 10 kız, 12 erkek olmak üzere 22 çocuk, kontrol grubunda ise 12 kız, 10 erkek çocuk olmak üzere 22 çocuk bulunmakta, toplam 44 çocuk araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Deney grubundaki çocukların % 45,5'i kız, % 54,5 erkek, % 54,5'inin tek çocuk, % 90,1'inin daha önce okul öncesi eğitim almadığı; kontrol grubunun ise % 54,5'inin kız, % 45,5'inin erkek, % 45,4'ünün iki çocuk ve % 86,9'unun daha önce okul öncesi eğitim almadığı belirlenmiştir. Çalışmaya dâhil edilen çocukların anne ve babalarının çoğunluğunun (deney grubu; anne: % 72,7, baba: % 77,2, kontrol grubu; anne: % 50,0, baba: % 54,6) 25-35 yaşları arasında olduğu, annelerin genellikle (deney: % 46,0, kontrol: % 50,0) ilkokul, babalarının ise (deney: % 68,8, kontrol: % 45,4) ortaokul mezunu olduğu, annelerin çoğunluğunun çalışmadığı (deney: % 95,1, kontrol: % 90,7), babalarının ise tamamının çalıştığı belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, çocuklar ve aileleri hakkında bazı bilgileri elde etmek amacıyla oluşturulan "Genel Bilgi Formu", çocukların çizim becerilerini belirlemek amacıyla Rawley Silver (1983) tarafından geliştirilen Gür (2006) tarafından geçerlik güvenirlik çalışması yapılan "Silver Çizim Testi (SÇT)" kullanılmıştır.

Genel Bilgi Formunda, araştırmaya dâhil edilen çocukların yaşı, cinsiyeti, anne baba yaşı, anne baba öğrenim düzeyi, anne baba çalışma durumu ve çocuğun daha önce okul öncesi eğitim alma durumuna ilişkin toplam beş soru yer almaktadır.

Rawley Silver (1983) tarafından geliştirilen Gür (2006) tarafından geçerlik güvenirlik çalışması yapılan Silver Çizim Testi (SÇT), hem bilişsel hem de duygusal bileşenlere sahip ve düşünceleri çizimle ifade etme becerilerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Her hangi bir ön eğitim yapılmaksızın öğretmenler ve ruh sağlığı uzmanları tarafından grup ya da bireysel olarak beş yaşından yetişkinliğe kadar uygulanabilen ve puanlanabilen bir testtir. Silver Çizim Testinin uygulanması yaklaşık 15 dakika sürmektedir. Silver Çizim Testi; Tahmin Etmeye Dayalı Çizim, Gözleme Dayalı Çizim ve Hayal Gücüne Dayalı Çizim olmak üzere üç alt testten oluşmaktadır. Bu üç alt testin her biri ayrı ayrı değerlendirme kriterleri ile değerlendirilmekte ve puanlanmaktadır. Alt testler birbiri ile bağlantılı olup testler çocuklara Tahmin Etmeye Dayalı Çizim, Gözleme Dayalı Çizim ve Hayal Gücüne Dayalı Çizim Testi sırası ile uygulanmaktadır (Silver 2000). Bu çalışma kapsamında da her bir alt test ayrı ayrı değerlendirilerek puanlanmış toplam bir puan elde edilmemiştir.

Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı

Proje yaklaşımına dayalı eğitim programı ile okul öncesi dönemde beş yaş (60-72 ay) grubundaki çocukların gelişim alanlarının yanında çizim becerilerinin desteklenmesi amaçlanmaktadır. Eğitim programı hazırlanırken "Milli Eğitim Bakanlığı 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı"ndan yararlanılmış ve çocukların gelişim alanlarını desteklemeye yönelik kazanım ve göstergeleri belirlenmiştir (Anonim 2006).

Çocukların tüm gelişim alanlarına yönelik belirlenen kazanım ve göstergeler doğrultusunda sekiz hafta, haftanın beş günü, günde üç saat, 41 günlük eğitim programı hazırlanmıştır. Etkinlikler hazırlanırken, çocukların ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda, deneyimleyecekleri, doğrudan araştırma, inceleme, gözlem yapabilecekleri, çocukların sahip olduğu deneyimleri daha rahat ortaya koyabilecekleri, tartışabilecekleri, duygu ve düşüncelerini ifade edebilecekleri bireysel, küçük grup ve büyük grupla çalışabilecekleri ve ayrıca çizim becerilerini destekleyecek etkinliklere yer verilmiştir. Öğrenme süreçleri oluşturulurken proje çalışmalarının aşamaları ile kazanım ve göstergeler dikkate alınmış, her bir projede planlama ve başlama, uygulama ve sonlandırma aşaması ile değerlendirmeye yer verilmiştir. Proje çalışması boyunca etkinliklerde kullanılmak üzere somut görsel materyaller hazırlanmıştır.

Proje yaklaşımına dayalı eğitim programı kapsamında çocukların ilgi ile katılımlarını sağlamaya yönelik, kendi çevrelerini doğrudan gözlemleyecekleri, araştırma kaynakları bol ve kolay erişilebilir olan, farklı yöntem ve teknikleri kullanmaya uygun, Kayseri'de inşaat sektörünün hızla gelişimi, şeker fabrikasının bulunması ve şeker imalatında Türkiye'de önde gelen illerden biri olması düşüncesinden hareketle "Şeker Projesi", "Evler Projesi" ve "Oyuncak Projesi" hazırlanmıştır. Hazırlanan projeler eğitimde program geliştirme, okul öncesi eğitim, çocuk gelişimi ve eğitimi alanlarında uzman olan yedi kişinin ve iki okul öncesi eğitim öğretmeninin görüşüne sunulmuştur. Projeler;

- Şeker Projesi 10 gün,
- Evler Projesi 15 gün,
- Oyuncak Projesi 16 gün olarak hazırlanmıştır.

Verilerin Analizi

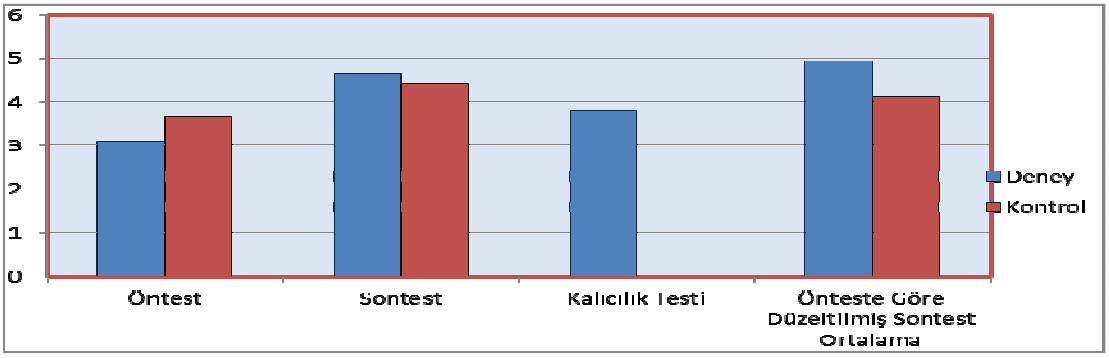
Silver Çizim Testi kullanılarak yapılan araştırmaya ait verilerin analizinde; yüzde, aritmetik ortalama gibi betimsel istatistiklerin yanı sıra, bazı parametrik istatistiksel analizler de kullanılmıştır. Analizler, deney (22) ve kontrol (22) grubundaki 44 çocuğun Silver Çizim Testi alt testlerinden aldıkları ön test, son test ve kalıcılık testi çizim beceri puanları ile elde edilen verilerin analizinde kovaryans analizi (ANCOVA) ile ANOVA kullanılmıştır.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitim alan ve almayan çocukların çizim becerilerinin incelenmesi, çizim beceri düzeylerinde eğitimin etkili olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan araştırmada elde edilen bulgular, çizelgeler halinde sunularak tartışılmıştır.

Çizelge 1: Deney ve kontrol grubundaki çocukların Tahmin Etmeye Dayalı Çizim alt testine ait puan ortalamaları ve standart sapma sonuçları

	Öntest		Sontest		Kalıcılık Testi		ÖnTeste Göre Düzeltilmiş SonTest Ortalama
Grup	$\bar{X}$	**S**	$\bar{X}$	**S**	$\bar{X}$	**S**	
Deney	3,09	1,34	4,64	1,84	3,82	1,44	4,94
Kontrol	3,68	1,76	4,41	2,26	_	_	4,11



Şekil 1 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Tahmin Etmeye Dayalı Çizim alt testine ait puan ortalamaları

Çizelge 1 ve Şekil 1 incelendiğinde, Silver Çizim Testi Tahmin Etmeye Dayalı Çizim alt testinden alınan ön test ve son test puan ortalamalarının deney (ön test: 3,09±1,34, sontest: 4,64±1,84) ve kontrol (ön test: 3,68±1,76 son test: 4,41±2,26) grupları arasında farklı olduğu görülmektedir. Grupların ön test puanları kontrol edildiğinde düzeltilmiş son test puan ortalamalarının deney grubundaki çocuklarda 4,94 olduğu, kontrol grubundaki çocuklarda ise 4,11 olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre kontrol grubundaki çocukların Tahmin Etmeye Dayalı Çizim alt testinden aldıkları ön test puanı yüksek iken, eğitim sonrasında deney grubundaki çocukların aldıkları puanın kontrol grubundaki çocuklardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Başka bir anlatımla, eğitim alan deney grubundaki çocukların eğitim almayan kontrol grubundaki çocuklara göre Tahmin Etmeye Dayalı Çizim becerilerinde daha fazla ilerleme kaydettikleri görülmüştür. Deney grubundaki çocukların son test puan ortalamalarına göre (4,64±1,84) kalıcılık test puan ortalamalarının (3,82±1,44) biraz düştüğü görülmektedir. Deney grubundaki son test ve kalıcılık testi arasındaki farkın anlamlı olmadığı ANOVA sonucunda belirlenmiştir (Çizelge 2). Bu durum deney grubundaki çocuklara verilen Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitimin etkisinin devam ettiğini göstermiştir.

Çizelge 2: Deney ve kontrol grubundaki çocukların Tahmin Etmeye Dayalı Çizim alt testinden aldıkları ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puan ortalamalarına ait ANCOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	**Kareler Toplamı**	**sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**	**Eta-kare**
Öntest	104,60	1	104,60	58,10	0,00	0,58
Grup (Deney-Kontrol)	**7,20**	**1**	**7,20**	**4,00**	**0,05**	**0,08**
Hata	73,81	41	1,80			
Toplam	178,98	43				

Çizelge 2'de deney ve kontrol grubundaki çocukların Silver Çizim Testi Tahmin Etmeye Dayalı Çizim alt testine ilişkin ANCOVA sonuçları incelendiğinde, ön test puan ortalamalarına göre düzeltilmiş son test puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmektedir [$F(1\text{-}41)=4{,}00$, $p<0{,}05$]. Bu bulgu

Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programına katılan çocukların Tahmin Etmeye Dayalı Çizim becerilerinde eğitim öncesinden sonrasına gözlenen değişimin, kontrol grubundaki çocuklarda gözlenen değişimden anlamlı düzeyde farklı olduğunu göstermektedir. Eğitime katılan deney grubundaki çocukların Tahmin Etmeye Dayalı Çizim beceri düzeyleri eğitime katılmayan kontrol grubundaki çocuklardan daha yüksektir.

Çizelge 3: Deney grubundaki çocukların Tahmin Etmeye Dayalı Çizim alt testine ait ön test, son test, kalıcılık testi puan ortalamalarına ilişkin ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	**Varyansın Kaynağı**	**sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**	**Etki-Büyüklüğü**	**Manidar Farklar**
Deneklerarası	110,49	21	5,26				
Ölçüm	**26,30**	**2**	**13,15**	**13,25**	**0,00**	**0,387**	2-1,3-1*
Hata	41,70	42	0,99				
Toplam	136,79	44					

*1: Öntest, 2: Sontest, 3: Kalıcılık Testi

Çizelge 3'de grup ve ölçüm faktörlerinin test puanları üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olup olmadığına ilişkin ANOVA sonuçları incelendiğinde; ortak etkinin anlamlı olduğu, Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programına katılan çocukların Tahmin Etmeye Dayalı Çizim becerilerinde anlamlı bir artış gösterdikleri $F(1\text{-}44)=13,25$, $p<.001$ bulunmuştur. Diğer bir deyişle; programın Tahmin Etmeye Dayalı Çizim becerisinin gelişiminde önemli bir etkisinin olduğu gözlemlenmiştir.

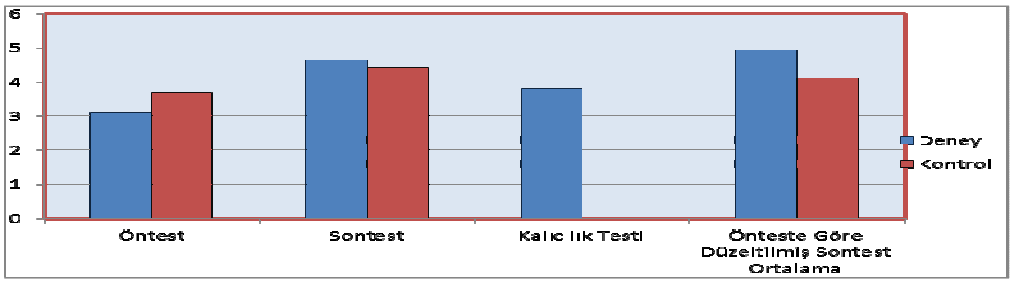
Silver (2001) geliştirdiği eğitim programında yer alan hikâye sıralama, tahmin etme ve gözleme dayalı çizim ve artık materyallerle çalışma etkinliklerin de tahmin etmeye dayalı çizim becerilerinin gelişimine katkıda bulunacak etkinlikler olduğunu belirtmiştir. Bu etkinlikler problem çözme ve çizimle ifade edebilme becerilerini destekleyici nitelikte, çeşitli materyallerle deneyimler yaşayarak keşfetmeye dayalı etkinliklerdir. Silver çizim eğitiminde yer alan bu etkinliklere benzer etkinlikler proje yaklaşımına dayalı eğitimde de yer alan önemli etkinliklerdir ve çocukların Tahmin Etmeye Dayalı Çizim becerilerini geliştirdiği ve dolayısıyla deney grubunun anlamlı kazanımlar elde etmesine katkıda bulunduğu düşünülmektedir. Gür (2006) üstün yetenekli çocuklara uygulanan sanat eğitim programının çocukların Silver Çizim Testi alt testi olan Tahmin Etmeye Dayalı Çizim becerileri üzerine olumlu etki sağladığını, deney ve kontrol grubundaki çocukların ön test son test puanları arasında anlamlı bir farkın olduğunu belirtmiştir. Katz ve Chard (2000) da çocukların proje çalışmaları süresince sayma, ölçme, gördükleri ve öğrendikleri hakkında düşünme, tahminlerde bulunma ve bunları resmetme, konu hakkında merak ettiklerini sorma, problemler ve olaylar karşısında yorum yapma, hikâye ve şiir oluşturma gibi etkinlikleri gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir.

Literatürden elde edilen bulgular; bu araştırmada olduğu gibi Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitim ile desteklenen çocukların çizim becerilerinin geliştiğini göstermektedir. Proje yaklaşımına dayalı eğitim ile birçok problemle karşı karşıya kalan çocuk problemleri çözmek için tahminler yürütmekte, çözüm önerileri sunmakta, denemekte ve çözüme ulaşmaktadır. Choi (1997) problem çözmeye dayalı etkinliklerin yer aldığı sanat eğitiminin tahmin etmeye dayalı becerileri desteklediğini vurgulamıştır (Akt. Gür 2006).

Proje yaklaşımının bu yönü ile çocukların Tahmin Etmeye Dayalı Çizim becerilerini desteklediği söylenebilir.

Çizelge 4: Deney ve kontrol grubundaki çocukların Gözleme Dayalı Çizim alt testine ait puan ortalamaları ve standart sapma sonuçları

	Öntest		Sontest		Kalıcılık Testi		ÖnTeste Göre Düzeltilmiş SonTest Ortalama
Grup	$\bar{X}$	**S**	$\bar{X}$	**S**	$\bar{X}$	**S**	
Deney	3,45	2,04	6,64	2,28	6,32	1,67	6,64
Kontrol	3,45	1,30	5,09	1,74	_	_	5,09



Şekil 2: Deney ve kontrol grubundaki çocukların Gözleme Dayalı Çizim alt testine ait puan ortalamaları.

Çizelge 4 ve Şekil 2'ye göre, Gözleme Dayalı Çizim alt testine ait deney grubunun ön test puan ortalaması ile son test puan ortalaması (öntest: 3,45±2,04, son test: 6,64±2,28) kontrol grubunun ön test ile son test puan ortalaması (ön test: 3,45±1,30, son test: 5,09±2,28) arasında farkın olduğu görülmektedir. Grupların ön test puanları kontrol edildiğinde düzeltilmiş son test puanlarının deney grubunda 6,64, kontrol grubunda 5,09 olduğu bulunmuştur. Gözleme Dayalı Çizim alt testinin düzeltilmiş son test puan ortalamasına göre eğitim alan deney grubundaki çocukların puan ortalamalarının kontrol grubundaki çocukların puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumda deney grubunda yer alan çocuklara verilen Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitimin çocukların Gözleme Dayalı Çizim becerilerini daha fazla etkilediği ve kalıcılık testinden elde edilen sonuçlara (6,32±1,67) göre çok fazla bir farklılığın olmadığı, bu farkın yapılan ANOVA sonucunda da anlamlı olmadığı belirlenmiştir (Çizelge 5). Bu durum deney grubundaki çocuklara verilen eğitimin etkisinin devam ettiğini göstermiştir.

Çizelge 5: Deney ve kontrol grubundaki çocukların Gözleme Dayalı Çizim alt testinden aldıkları ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puan ortalamalarına ait ANCOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	**Kareler Toplamı**	**sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**	**Eta-kare**
Öntest	103,39	1	103,39	60,97	0,00	0,598
Grup (Deney-Kontrol)	**26,27**	**1**	**26,27**	**15,50**	**0,00**	**0,274**
Hata	69,52	41	1,70			
Toplam	199,18	43				

Çizelge 5'e göre, deney ve kontrol grubundaki çocukların Gözleme Dayalı Çizim alt testinin ön test puan ortalamasına göre düzeltilmiş son test puan ortalaması arasında anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur [$F(1,41)=15,50$, $p<0,001$]. Bu durum çocukların Gözleme Dayalı Çizim becerilerinin eğitim programına katılma durumundan etkilendiğini göstermektedir. Eğitim uygulanan deney grubundaki çocukların, eğitim uygulanmayan kontrol grubundaki çocuklara göre gözledikleri nesneler arasındaki ilişkiyi fark etme ve bunu yansıtma düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir.

Çizelge 6: Deney grubundaki çocukların Gözleme Dayalı Çizim alt testine ait ön test, son test, kalıcılık testi puanlarına ilişkin ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Varyansın Kaynağı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Etki-Büyüklüğü	Manidar Farklar
Deneklerarası	215,11	21	10,24				
Ölçüm	**135,12**	**2**	**67,56**	**70,56**	**0,00**	**0,771**	**2-1,3-1***
Hata	40,21	42	0,96				
Toplam	350,22	44					

**1. Ön test, 2. Son test, 3. Kalıcılık testi*

Çizelge 6'da grup ve ölçüm faktörlerinin test puanları üzerindeki ortak etkilerini belirlemek için yapılan ANOVA sonuçlarında da Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programına katılan çocukların Gözleme Dayalı Çizim becerilerinde anlamlı bir artış gösterdiği bulunmuştur [$F(1\text{-}44)=70,56$, $p<.001$]. Bu sonuçlar uygulanan eğitim programının çocukların Gözleme Dayalı Çizim becerileri üzerinde olumlu etki yaptığını göstermektedir.

Ebersbach vd. (2011)'de mekâna yerleştirdikleri nesneleri çizmeleri için beş-sekiz yaş arası çocuklarla yaptıkları çalışmada yedi-sekiz yaş çocuklarının beş yaş çocuklarına göre nesneleri mekâna daha doğru yerleştirdiklerini, yaşla birlikte çizilen nesne sayısı ve doğru çiziminin arttığını ve büyük çocukların küçük çocuklardan mekânsal çizimleri daha iyi aktardıklarını belirtmişlerdir. Bu çalışmada da çocukların ön test sonuçlarına bakıldığında gözlemledikleri nesneleri mekâna doğru yerleştirme düzeyleri düşük bulunmuş, ancak eğitim süreci sonunda beş yaş çocukları nesneleri mekâna tam olarak yerleştiremese de bir gelişme göstermişlerdir.

Vlach ve Carver (2008) ise yaptıkları araştırmada gözlemin grafik anlatımın gelişimine yardım ettiğini belirtmişler ve olgunlaşmanın açık rolüne rağmen gözlem deneyimi ve nesnelerle anlamlı ilişkinin çocuklardaki çizimle anlatım yeteneğinin gelişiminde anahtar faktör olduğunu vurgulamışlardır. Sutton ve Rose (1998) çocukların görüş alanına koydukları farklı nesnelerle yaptıkları gözlemsel çizim deneyinde sekiz yaş çocuklarının dört-altı yaş çocuklarından daha fazla gerçekçi çizim yaptıklarını ve çocukların dikkat süreleri ile gerçekçi çizim arasında anlamlı ilişkinin olduğunu belirtmişlerdir. Proje yaklaşımına dayalı eğitim etkinlikleri yoluyla nesne, olay ya da durumları gözlemleme fırsatı bulan çocukların çizimlerine bu gözlemin olumlu katkı sağladığı görülmektedir. Toku (2000, 2001, 2002) Japon ve Amerikalı çocukların çizimlerinde mekânsal anlatımı incelemek için yaptığı çalışmada Japon çocukların Amerikalı çocuklardan mekânı anlatmakta daha başarılı olduğunu belirtmiş ve eğitimin, geleneksel estetik faktörlerin ve popüler kültürün mekânsal anlatımda etkili olduğunu göstermiştir. Brookes (1996) ise görsel öğrenmeye yönelik bir sanat eğitim programı olan MonArt Programını geliştirmiş ve dört yaştan itibaren yüzlerce çocuk ve yetişkine uygulamıştır. Programda eğitim alan çocukların çizimlerinin yaşıtlarına göre çok daha ileri düzeyde olduğu ve detay içerdiği, uzamsal ilişkilerin doğru bir şekilde betimlendiği görülmüştür (Akt. Gür 2006). Bu çalışmalar proje yaklaşımına dayalı eğitim sürecinde nesneleri gözlemleme ve ayrıntılı olarak inceleme fırsatı bulan çocukların gözleme dayalı çizim becerilerindeki ilerlemeyi desteklemektedir.

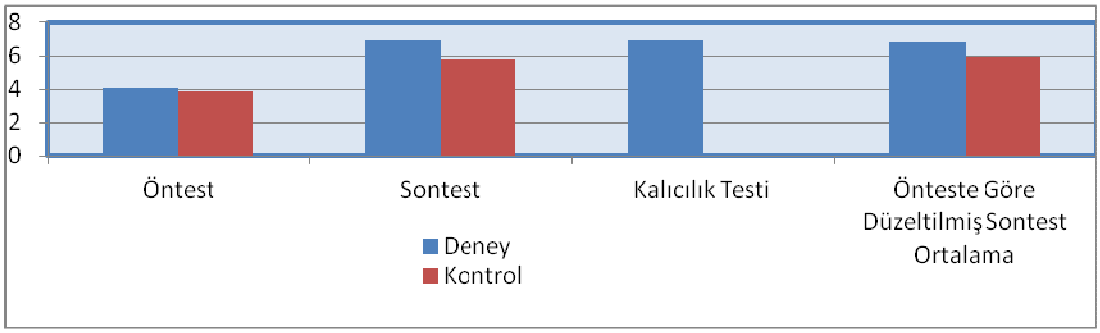
Ra (2009) ise beş-altı yaş çocukları ile yaptığı rüzgâr projesinde çocukların çizim gelişimini incelemiş ve projenin ilk aşamasında çocukların çizimlerinin deneyimlerini içeren anılardan meydana geldiğini, özel detayların oldukça az, çizimlerin hatalı, izlenimci ve basit olduğunu belirtmiştir. Çocukların projenin ikinci aşaması boyunca çizim için gerekli temel kaynaklar olan gerçek olaylar ve nesnelerle büyük deneyim yaşadıklarını (alan gezilerindeki karalamalar, alan gezisinden sonra yaşanan deneyimlerin paylaşılması ve detayların çizilmesi gibi), bu deneyimler sırasında pek çok çizim yaptıklarını ve bu çizimlerin gözlem içerdiğini belirtmiştir. Gözleme dayalı çizimlerin çocuklar için bilgilendirici olduğunu, çocukların nesneler arasındaki ilişkiyi keşfetmelerine ve detayları fark etmelerine yol açtığını ve çocukların çizimlerinin de birinci aşamadaki anlatımlarından çok fazla detaylı ve ayrıntılandırılmış olduğunu belirtmiştir.

Evangelou vd. (2010) üç farklı durumda yarı yapılandırılmış etkinliklerde anaokulu çocuklarının etkileşimlerini incelediği çalışmada üç farklı durum oluşturulmuştur. Nesne ile ilgili hikâye okumak, nesnenin resmini göstermek ve nesnenin kendisini sunmak gibi üç durumda çocuklar çizim yapmışlardır. Araştırmanın sonucuna göre çocukların hikâye ve taslak çizim durumlarına göre somut nesne koşulunda iki kat daha fazla zaman harcadıkları, dikkatlerini daha fazla verdikleri görülmüştür. Somut nesne ile çocukların daha fazla etkileşime girdikleri, nesne ile ilgili pek çok soru oluşturdukları ve özelliklerini keşfettiklerini ortaya koymuşlardır.

Farklı proje etkinlikleri aracılığı ile çocukların elde ettiği deneyimler çizimler için temel bilgi kaynaklarıdır. Proje etkinlikleri boyunca gözlem yapmak ve yaptıklarını çizmek çocukların nesneler arasındaki ilişkiyi keşfetmelerine ve detayları fark etmelerine yol açmaktadır (Ra 2009). Proje çalışmaları ile çocuklar bir konuda derinlemesine inceleme yaparken nesne, durum ve olaylara odaklanarak ayrıntıları görmekte ve gördüklerini farklı yollarla ifade etmektedirler. Bu bulgular ışığında proje yaklaşımına dayalı eğitimin çocukların gözleme dayalı çizim becerilerinin eğitim öncesinden eğitim sonrasına olumlu yönde değişmesinde etkili olduğunu göstermektedir.

Çizelge 7: Deney ve kontrol grubundaki çocukların Hayal Gücüne Dayalı Çizim alt testine ait puan ortalamaları ve standart sapma sonuçları

	Öntest		**Sontest**		**Kalıcılık Testi**		**ÖnTeste Göre Düzeltilmiş SonTest Ortalama**
Grup	**$\bar{X}$**	**S**	**$\bar{X}$**	**S**	**$\bar{X}$**	**S**	
Deney	4,09	1,57	6,95	1,79	6,95	1,62	6,83
Kontrol	3,82	1,10	5,77	1,07	_	_	5,90



Şekil 3: Deney ve kontrol grubundaki çocukların Hayal Gücüne Dayalı Çizim alt testine ait puan ortalamaları.

Çizelge 7 ve Şekil 3 incelendiğinde, Hayal Gücüne Dayalı Çizim alt testine ait deney grubunun ön test puan ortalaması ile son test puan ortalaması (öntest: 4,09±1,57, son test: 6,95±1,79) kontrol grubunun ön test ile son test puan ortalaması (ön test: 3,82±1,10, son test: 5,77±1,07) arasında farkın olduğu görülmektedir. Grupların ön test puanları kontrol edildiğinde düzeltilmiş son test puanlarının deney grubunda 6,83, kontrol grubunda 5,90 olduğu bulunmuştur. Deney grubundaki çocukların ön test ve son test puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Kalıcılık testi sonuçlarının da son testle benzerlik göstermesi Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitimin etkisinin devam ettiğini göstermektedir.

Çizelge 8: Deney ve kontrol grubundaki çocukların Hayal Gücüne Dayalı Çizim alt testinden aldıkları ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puan ortalamalarına ait ANCOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Eta-kare
Öntest	63,89	1	63,89	97,28	0,00	**0,704**
Grup (Deney-Kontrol)	9,49	1	9,49	14,44	0,00	**0,261**
Hata	26,93	41	0,66			
Toplam	106,18	43				

Çizelge 8'e göre, deney ve kontrol grubundaki çocukların Hayal Gücüne Dayalı Çizimden aldıkları ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir [F(1,41)=14,44, p<0,001]. Diğer bir anlatımla çocukların Hayal Gücüne Dayalı Çizim becerileri bulundukları grup ile ilişkilidir. Buna bağlı olarak, Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı'na katılan deney grubundaki çocukların Hayal Gücüne Dayalı Çizim beceri düzeyi, eğitime katılmayan kontrol grubundaki çocuklardan daha yüksektir.

Çizelge 9: Deney grubundaki çocukların Hayal Gücüne Dayalı Çizim alt testine ait ön test, son test, kalıcılık testi puanlarına ilişkin ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Varyansın Kaynağı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Etki-Büyüklüğü	Manidar Farklar
Deneklerarası	152,67	21	7,27				
Ölçüm	**120,27**	**2**	**60,14**	**119,93**	**0,00**	**0,85**	**2-1,3-1***
Hata	21,06	42	0,51				
Toplam	272,94	44					

** 1. Ön test, 2. Son test, 3. Kalıcılık testi*

Çizelge 9'daki ANOVA sonuçları incelendiğinde; Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programına katılan çocukların Hayal Gücüne Dayalı Çizim becerilerinin anlamlı bir artış gösterdiği bulunmuştur [F(1-44)=119,93, p<.001]. Bu sonuçlar uygulanan eğitim programının çocukların Hayal Gücüne Dayalı Çizim becerileri üzerinde olumlu etki yaptığını göstermektedir.

Vlach ve Carver (2008)'de yaptıkları çalışmada çizim süreçlerinde rehberlik edilen ve edilmeyen çocukların çizimleri arasında niteliksel farklılıklar görüldüğünü, rehberlik edilen çocukların desteklenmeyen çocuklardan artan bir doğrulukla ve pek çok bileşenin bulunduğu çizim yaptıklarını belirlemişlerdir. Stokrocki ve Samoraj (2002) ise yaptıkları proje çalışmasında çocukların çizimlerini incelemişler, proje çalışmaları sonucunda çocukların çizimlerini konu, şema, renk, içerik, mekânın kullanımı yönünden değerlendirmişler ve çocukların çizimlerindeki detay ve anlatımda çok fazla ilerleme kaydettiklerini ortaya koymuşlardır. Trepanier Street (2000) çocukların düşüncelerini anlatmak için farklı yollar kullandıklarını, çizimin düşünceleri anlatmak için kullanılan ilk yol olduğunu daha sonra çocukların sözel dili kullandıklarını vurgular. Ayrıca çocukların deneyimleri arttıkça çizimlerininde değişeceğini belirtir.

Beneke (2000) ise üç-beş yaş grubu çocuklarla yaptığı proje çalışmasında çocukların çizimlerini incelemiş ve çocukların çizimlerinde proje çalışmaları boyunca önemli bir ilerlemenin olduğunu, çocukların projenin başında basit ve anlaşılmaz çizimler yaparken ilerleyen aşamalarda daha anlamlı ve anlaşılır çizimler yaptıklarını belirtmiştir. Vlach ve Carver (2008) anaokulu çocukları ile üç oturumluk bir çalışmada yaşanmış durumların gözlenmesinin ardından yapılan çizimlerin diğer durumlara göre önemli derecede artan detaylar içerdiğini belirtmişlerdir. Bu görüşler; çocukları yeni pek çok durumla karşılaştıran ve bu durumları aktarmaları için pek

çok yol sunan proje yaklaşımına dayalı eğitimin çocukların anlatım becerilerini güçlendirdiği görüşünü desteklemektedir.

Vlach ve Carver (2008) çizim ile anlatımda deneyimin etkisine Reggio Emillia yaklaşımındaki uygulamaların örnek teşkil edebileceğini, Reggio Emillia sisteminde eğitim alan İtalyan çocukların Amerika'daki yaşıtlarından daha erken gerçekçi çizimler yarattıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca Reggio Emillia yaklaşımına esin kaynağı olan eğitimcilerin çocukların aktif, yaratıcı öğrenme süreçleri ve deneyimleri aracılığıyla anlatım yeteneklerinin artacağını, Reggio Emillia' nın eğitim felsefesinin zihinsel gelişimi sembolik anlatım etkinlikleri olan hareket, çizim, boyama, inşa, kolaj, dramatik oyun gibi etkinliklerle desteklemek olduğunu vurgulamışlardır.

Dresden ve Lee (2011) ilköğretim birinci sınıf çocukları ile öğretmen güdümlü "hayvan" ve proje yaklaşımına dayalı "civciv" konulu çalışma yapmışlar ve proje yaklaşımına dayalı eğitim alan çocukların kelime ve düşünce sayılarında anlamlı farklılıklar olduğunu, proje yaklaşımına dayalı eğitim alan çocukların bilgi ile çok fazla ilgilenerek bilgiyi yapılandırmaları ve bu yüzden çocukların söyleyecek/aktaracak çok şeylerinin olduğunu vurgulamışlardır.

Beneke (1998) üç- beş yaş çocukları ile on altı hafta süre ile uyguladığı "Araba Projesi"nde çocukların çizimlerindeki farklılığa dikkat çekmiş ve projenin başlangıcından sonuna kadar çocukların çizimlerini incelemişler ve başlangıçtaki çizimler ile sonlardaki çizimlerin hem çizim hem içerik bakımından gelişim gösterdiğini ortaya koymuştur. Sanchez (2007) üç-beş yaş çocukları ile yaptığı proje çalışmasında çocukların yazma, çizim ve tartışma düzeylerinin oldukça arttığını gözlemlemiş, çocukların proje boyunca yazma ve çizim yaparken çok istekli olduklarını ve elde ettikleri bilgi ve deneyimlerini hikâyelerle açık ve ayrıntılı anlattıklarını belirtmiştir.

Kapsch (2006) çocukların duygularının çizim ile anlatımında dramanın etkisini incelediği çalışmada çocuklara on saat süren bir drama eğitimi verilmiştir. Çocukların duygularını ifade ediş biçimlerinde büyük bir ilerleme olduğu, çocukların çizim stratejilerinde de gelişimin görüldüğünü ortaya koymuştur. Metin ve Aral (2012) dört-yedi yaş çocuklarının çizim özelliklerini belirledikleri çalışmalarında; çocukların "bildiği nesnelerin resmini çizdiklerini" belirtmişlerdir. Proje yaklaşımına dayalı eğitim ile çocuklar bir çok bilgi ve deneyim elde etmekte ve bunları çizimleri ile aktarmaktadır.

Çizim gelişiminde çocuğun deneyimleri ve olgunlaşması gelişimin bir parçası olarak görülmesine rağmen yıllarca çocukların çizim gelişimine hiç bir müdahalede bulunulmamış ve bunun gereksiz olduğu ileri sürülmüştür. Vygotsky'nin üzerinde önemli durduğu yetişkin desteğinin çocuğun artistik gelişiminde de önemli olduğunun ortaya koymak için pek çok araştırma yapılmıştır. Burton (1980) çocuk ve öğretmen arasındaki etkileşimin çocukların çizim gelişimini arttırdığını ve geliştirdiğini, Wilson ve Wilson (1977,1982) çocukların önceleri kültürden bağımsız hayali çizimler yaptıklarını ancak daha sonra çocuğun yaşadığı çevreden etkilendiğini ve yetişkinin çocuğun çizim gelişimine destek olduğunu belirtmişlerdir (Akt. Kindler 1995). Tüm bu çalışmalar ışığında öğretmenin rehberliğinde zengin deneyimler sunan Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programının çocuklara çok fazla araştırma, inceleme ve gözlem yapma fırsatı sunarak bilgiyi anlamlandırmasına, bu bilgiyi çizimle aktarmasına yardım ederek çizim gelişimine önemli katkılar sağladığı görülmüştür.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, beş yaş (60-72 ay) çocuklarının çizim becerilerinin belirlenmesi, çocukların çizim becerilerine proje yaklaşımına dayalı eğitimin etkili olup olmadığının incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubundaki çocukların Silver Çizim Testinin Tahmin Etmeye Dayalı Çizim, Gözleme Dayalı Çizim ve Hayal Gücüne Dayalı Çizim alt testine ilişkin çizim beceri ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu ($p<0,001$) belirlenmiştir. Deney grubundaki çocukların son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasında farklılığın anlamlı olmadığı ($p>0,05$) ve Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitimi Programının etkisinin devam ettiği görülmüştür.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda proje yaklaşımına dayalı eğitimin amacını ve felsefesini anlamak, aşamalarını uygulayabilmek, okul öncesi eğitim programı ile bütünleştirebilmek için eğitimciler proje

yaklaşımı ile ilgili seminer, konferans, atölye çalışmalarına katılabilir, çizim gelişimini desteklemek için farklı yöntem ve tekniklere başvurabilirler. Eğitim kurumları; eğitimcilerin proje yaklaşımına dayalı eğitim etkinliklerine katılımları için gerekli düzenlemeler yapabilir, çizim becerilerinin desteklenmesi için farklı materyal ve ortamlar hazırlayarak eğitimcilere destek olabilirler. düzenlenebilir, ve Araştırmacılar ise; proje yaklaşımına dayalı eğitimin ve çizim becerilerinin çocuğun diğer tüm gelişim alanlarına etkisine yönelik kapsamlı araştırmalar yapabilir, çizim becerilerinin gelişimini destelemek için eğitim programları hazırlayabilir ve uygulayarak sonuçlarını yaygınlaştırabilir.

Not: Bu çalışma 06-08 Kasım 2014 tarihlerinde Antalya'da 22 Ülkenin katılımıyla düzenlenen "3rd World Conference on Educational and Instructional Studies- WCEIS-2014"de bildiri olarak sunulmak olarak seçilmiş olup, JRET Bilim Kurulu hakemleri tarafından değerlendirilerek bu sayıda yayınlanmasına karar verilmiştir.

KAYNAKÇA

Abell, S. C., Wood, W. and Liebman, S. J. 2001. Children's human figure drawings as measures of intelligence: The comparative validity of three scoring systems. Journal of Psycho Educational Assessment, 19 (3), 204-215.

Anonim 2006. Okul öncesi eğitim programı (36-72 aylık çocuklar için). Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü, Devlet Kitapları Müdürlüğü, 135 s., Ankara.

Aral, N., Kandır, A. ve Can Yaşar, M. 2011. Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı. Ya-Pa Yayınları, 184 s., İstanbul.

Beneke, S. 1998. Rearview mirror: reflection on a preschool car project. National Parent İnformation Network, ERIC Digest, ED 424 977.Erişim Tarihi: 22.10.2010.

Beneke, S. 2000. İmplementing the project approach in part-time early childhood education programs. ECRP, Erişim tarihi: 11.07.2011.

Brookes, M. 1996. Drawing with children. G.P.Putnam's Sons,New York.

Can Yaşar, M. 2009. Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının yaratıcı düşünme becerilerine drama eğitiminin etkisinin incelenmesi. Doktora Tezi (basılmamış). Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Chard, S. C. 1998a. The Project approach: making curriculum come alive. Book one. Schoastic İnc. 63s., USA.

Chard, S. C. 1998b. The Project approach: managing successful projects. Schoastic İnc. 64s.. USA.

Capraro, R. M. and Slough, S. W. 2009. Project-based learning: An integrated science, technology, engineering, and mathematics (STEM) approach. Sense Publısher, 209s, Rotterdam.

Dağlı, A. 2007. Okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin Türkçe ve matematik derslerindeki akademik başarılarının karşılaştırılması. Yüksek lisans tezi (Basılmış). Selçuk Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilim Dalı.

Demirel, Ö. 2003. Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme. Pegem Yayıncılık, 367s., Ankara.

Dresden, J. and Lee, K. 2011. The Effects of project work a first- grade classroom: A little goes a long way. 9(1), http://ecrp.uiuc.edu/v9n1/dresden.html Erişim tarihi: 07.10.2011.

Ebersbach, M., Stiehler, S. and Asmus, P. 2011. On the relationship between children's perceptive taking in complex scenes and their spatial drawing ability. Brittish Journal of Developmental Psychology, (29), 455-474.

Evangelou, D., Dobbs-Oates, J., Bagiati, A., Liang, S. and Choi, J. Y. 2010. Talking about artifacts: Preschool children's explorations with sketches, stories, and tangible objects. http://ecrp.uiuc.edu/v12n2/evangelou.html Erişim tarihi: 23.10.2011.

Golomb, C. 1985. Compositoinal development in children's drawings. http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_&ERICExtSearch_SearchValue_0=ED260795&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED260795 Erişim tarihi: 22.09.2009.

Grant, M. M. and Branch, R. M. 2005. Project-based learning ın a middle school: Tracing abilities through the artifacts of learning. Journal of Research on Technology in Education, (21), 120-128.

Gür, Ç. 2006. Sanat eğitim programının üst sosyo-ekonomik düzeyden gelen altı yaş üstün yetenekli çocukların çizim becerilerine etkisi. Doktora tezi (basılmış). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Hale, J. A. 1996. How art activities can be used to enhance the education of young children. http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno ED394937. Erişim tarihi:13.04.2009.

Helm, J. H. 2004. Project that power young minds. Educational Leadership, 62(1), 58-60.

Kapsch, L. A. 2006. The effect of dramatic play on children's graphic represantation of emotion. Doktora tezi (basılmamış), Georgia State University, Georgia.

Katz, L. G. 1994. The project approach. http://ecap.crc.illinois.edu/eecearchive Erişim tarihi: 11.06.2010.

Katz, L. G. and Chard, S. C. 1992. The project approach. Approaches to early childhood education. (Eds: James E. Johnson ve J. Roopnarine). 2. Basım. Merill Publishing Co., London.

Katz, L. and Chard, S. C. 2000. Engaging children's mind: The project approach. 2. Basım,. Ablex Publishing Corporation, 215 s., Connecticut.

Katz, L. G. and Chard, S. C. 2005. Young investigators the project approach in the eraly years. Teacher Collage Press, 120s. Amsterdam.

Kefi, S. 2011. Okul öncesi eğitimde proje yaklaşımı ile yapılmış bir uygulama örneği. 2. İnternational Conference on New Trends in Education and Their İmplications, Antalya.

Kindler, A. M. 1995. Significance of adult ınput early childhood artistic development. The visual arts and early childhood learning. (Ed: Christine M. Tompson). National Art Education Association, 108s., Virginia.

Klaue, K. 1992. The development of depth representation ın children'sdrawings**.** British Journal of Developmental Psychology, 10,71-83.

LeeKeenan, D. and Edwards, C. P. 1992. Using the approach with toddlers. Faculty Publication, Department of Child, Youth and Family Studies. University of Nebraska, Lincoln.

Martlew, M. and Connolly, J. K. 1996. Human figüre drawings by schooled and unschooled children in Papua New Guinea. Child Development, (67), 2743-2762.

McDonell, C. 2007. Project-based inquiry units for young children: First step to research for grades pre-K-2. Linworth Books, s.233, Ohio.

Metin, Ş. 2014. Proje yaklaşımına dayalı eğitimin beş yaş (60-72 ay) çocuklarının çizim becerilerine ve görsel algılarına etkisinin incelenmesi. Doktora tezi (yayınlanmamış), Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi, Ankara.

Metin, Ş. ve Aral, N. 2012. Dört- yedi yaş çocuklarının resim gelişim özelliklerinin incelenmesi. Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi, 1(2): 55-69.

Nelson, J. K. 2007. The Project Approch. Early Childhood Education: An International Encyclopedia. Ed: Rebecca S. New and Moncrıeff Cochran. Praeger Published, Westport.

Newell, R. J. 2003. Passion for learning "how project based learning meetsthe needs of 21. St. Century students", Innovations in Education Series, No:3, USA, ERIC. Erişim tarihi: 12.05.2011.

Oğuz, V., Gizir, Z. ve Akyol, A. K. 2014. Erken çocukluk eğitiminde proje yaklaşımı ve uygulanmış proje örnekleri. Anı Yayıncılık, 159 s., Ankara.

Paktuna Keskin, S. 2010. Çocuk çizimlerindeki giz: Çöp çocuk. Boyut Yayıncılık, 153s, İstanbul.

Ra, J. S. 2009. Wind project in a Korean kindergarten: A project-based art activity in early childhood. İnternational Art in Early Childhood Research Journal, 1(1), 23-31.

Rahman, S., Yasin, R.M. and Yassin, S.F.M. 2012. Project-based approach at preschool setting. World Applied Sciences Journal, 16 (1), 106-112.

Rosberg, M. 1995. İntegrated approaches to learning. ERIC İnformationa Analyses, ED 389648., Erişim tarihi: 13.10.2011.

Sanchez, X. 2007. The hospital project. Early Childhood Research and Practice, 9(1), Erişim tarihi: 22.03.2011.

Schussler, E. and Winslow, J. 2007. Drawing on student's knowledge. Science and Children, 44(5), 40-44.

Silver, R. A. 2000. Developing cognitive and creative skills through art: Programs for children with communication disorders or learning disabilities. American Journal of Art Therapy, 300s., USA.

Silver, R. A. 2001. Art as language: Access to thoughts and feelings through stimulus drawings. Psychology Press, 185s.,USA.

Souto, M. and Lee, K. 2009. Project-based learning: In the begining it was all play. Parents' perceptions of the project approach in a second grade classroom. Sense Publisher, Amsterdam.

Stokrocki, M. and Samoraj, M. 2002. An ethnographic exploration of children's drawings of their first communion in Poland. International Journal of Education and the Arts, 3(6).www.ijea.org/v3n6/index.html., Erişim tarihi: 24.10.2011.

Sutton, J. P. and Rose, H. D. 1998. The role of strategic visual attention in children's drawing develepment. Journal of Experimental Child Psychology, 68, 87-107.

Thode, T. 1997. The Power of Project Based Learning. www.glef.org Erişim tarihi: 17.03.2011.

Toku, M. 2000. Cross-cultural analiysis of artistic development: Drawing by Japanese and U.S. children. Visul Art Research, 27, 46-59.

Toku, M. 2001. Cross-cultural analysis of artistic development. Visual Arts Research, 27(1), 53.

Toku, M. 2002. Children's artistic and aesthetic development: The ınfluence of pop-culture in children's drawings. International Society For Education Through Art, 31,47-52.

Trepanier Street, M. 2000. Multiple forms of representation in long-term projects. Early Childhood Research and Practice, 3(1), http://ecrp.uiuc.edu, Erişim tarihi: 02.06.2011.

Vlach, H. A. and Carver, S. M. 2008. The effect of observation coaching on children's graphic represenatain. Early Childhood Research and Practice, 10 (1), http://ecrp.uiuc.edu/v3n1/Wilson , Erişim tarihi: 17.03.2011.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Kasım 2014 Cilt: 3 Sayı: 4 Makale No: 18 ISSN: 2146-9199

TOPLUMA HİZMET UYGULAMALARI DERSİNE İLİŞKİN MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ DÜŞÜNCELERİ

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

Özet

Eğitim, bir ülkenin geleceğinde önemli bir rol oynamaktadır. Böylelikle eğitim, toplumun gelişmesini, toplumsal gereksinimlere duyarlılığı, bireysel ve toplumsal yaşamı etkilemektedir. Topluma Hizmet, Yüksek Öğretim Kurumlarında 2006 yılında "Topluma Hizmet Uygulamaları" dersi ile başlamıştır. Eğitim Fakültelerinin, toplumsal yaşamı zenginleştirmesinde önemli katkılarının olması beklenmektedir. Bu çalışma, Topluma Hizmet Uygulamaları dersine ilişkin müzik öğretmeni adaylarının düşüncelerinin belirlenmesi amacındadır. Araştırma, müzik öğretmeni adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine ilişkin düşüncelerinin ortaya çıkarılmasına ilişkin durum belirleme niteliği taşımaktadır. Bu bağlamda, çalışmada, betimleyici araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada kullanılan veri toplama aracı, araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Aracın içerik geçerliği ve anketteki soruların çalışmanın amacına uygun olup/olmadığı uzman görüşlerine göre belirlenerek, uzmanların görüşleri doğrultusunda ankete son şekil verildikten sonra, araştırmanın sonuçlarına dayanarak öneriler getirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Müzik Öğretmen Adayı, Topluma Hizmet, Topluma Hizmet Uygulamaları Dersi.

COMMUNITY SERVICE COURSE FOR MUSIC TEACHERS THINK OF CANDIDATE

Abstract

Education plays an important role in the future of a country. Thus, education, community development, sensitivity to societal needs, personal and social life is affected. Community Services, Higher Education in 2006 "Community Service Applications" course began with. Faculty of Education, an important contribution to the enrichment of social life is expected to be. This study courses related to Social Services Applications thoughts of music teachers aims to determine. Research, community service applications of music teachers thought about the uncovering of course determines the nature of the situation regarding bears. In this context, study, descriptive research method was used. The study used data collection tool was developed by the researcher. Tool of the content and validity of questions in the questionnaire for the purpose of the study is/is not determined according to expert opinion, in accordance with the opinion of experts, after giving final shape to the survey, recommendations are made based on the results of the research.

Key Words: Music Teacher Candidate, Community Service, Community Service Applications Course.

GİRİŞ

Ülkelerin gelişmişlik düzeyleri ile eğitim arasında önemli bir ilişki bulunmaktadır. Çünkü eğitim bir ülkenin geleceğinde önemli bir rol oynamaktadır. Çağımızda bilimsel, toplumsal ve teknolojik alanlardaki hızlı gelişmeler ve yenilikler bireylerin yaşantılarını etkilemektedir. Dolayısı ile çağımızda yaşanan bu hızlı gelişim ve değişimlere karşın eğitim kurumlarının da kendilerini yenilemeleri gerekmektedir. Şüphesiz ki, bu değişimde öğretmenlere, hem öğrencileri eğiterek hem de topluma hizmet etmelerine yönelik kapsamlı sorumluluklar düşmektedir (Yıldırım vd., 2011).

Toplumsal yaşamın zenginleşmesine Eğitim Fakültelerinin katkıları yadsınamaz bir gerçektir. Öğretmen yetiştirme programlarında toplumsal sorunları içeren, bu sorunlara karşı nasıl bir çözüm yolu bulunabileceğine ilişkin bilgi ve beceri kazandırmak amacı ile çeşitli dersler yer almaktadır. YÖK tarafından öğretmen yetiştirme programlarında 2006 yılında yapılan değişikliklerle, Topluma Hizmet Uygulamaları dersi (THU) programlara eklenen derslerden birisidir.

Eğitim Fakültelerinin programlarında, Topluma Hizmet Uygulamaları dersinin, öğretmen adaylarının sahip olması gereken bilgi, beceri ve deneyimlerle donatılmış olarak mezun olabilmelerine olanak sağlaması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Yılmaz (2011)'e göre, eğitim fakülteleri bu dersi kendi gayretlerine göre yapıp, THU dersine ilişkin yönergeleri hazırlamaktadır. Bu yönergelerde yapılacak etkinlikler ile öğretmen adaylarının, toplumun sorunlarını belirlemeleri ve sorunlara ilişkin çeşitli çözüm yollarını üretmeye yönelik projeler geliştirmeleri beklenmektedir (Sönmez vd., 2009). Ayrıca, öğretmen adayları bu ders ile toplumsal sorumluluk, dayanışma, toplumsal ve eğitimsel sorunlara ilişkin çözüm yollarını ortaya çıkaracak becerilere sahip olacaklardır (Gürüz vd., 1994; Doğramacı, 2000; Erdem, 2005). Bu bakımdan, araştırmada, eğitim programlarının istenilen amacına ulaşılabilmesinde öğretmen adaylarının THU dersine ilişkin düşüncelerinin ortaya çıkarılması önem taşımaktadır. Bu da, dolayısı ile öğretmen adaylarının THU Dersine ilişkin görüşlerinin alınmasını gerektirmektedir. Bu bağlamda, çalışmada, müzik öğretmeni adaylarının THU dersine yönelik görüşlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda algılar ve olaylar doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konulur (Şimşek ve Yıldırım, 2005). Araştırmanın çalışma grubunu, 10 müzik öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubunu seçerken, amaçlı örnekleme tekniklerinden kolay ulaşılabilir örneklem seçimine gidilmiştir. Buna ilaveten, iletişim becerileri kuvvetli ve kendini ifade edebilen öğrenciler arasından gönüllülük ilkesi doğrultusunda seçilmiştir. Amaçlı örnekleme, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir (Patton, 1997).

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri, öğrenciler ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde belirlenmiş sorular ile birlikte, görüşülen kişinin cevaplarına belirli bir sınır getirilmez (Şimşek ve Yıldırım, 2005). Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, ne tam yapılandırılmış görüşmeler kadar katı ne de yapılandırılmamış görüşmeler kadar esnek olup, iki uç arasındadır (Karasar, 1995).

Yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Öncelikle, çalışma grubunun dışından dört öğrenci ile birlikte pilot görüşme yapılıp "görüşme formu" hazırlanarak, görüşme formunun iç geçerliğini sağlamak için alanın uzmanları tarafından incelenmiştir. Daha sonra gerekli düzeltmeler yapılmış ve forma son hali verilmiştir. Formda toplam 5 soru yer almaktadır. Görüşme esnasında, öğrencilerden alınan izin ile ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Görüşmelerin her biri ortalama 15-20 dakika sürmüştür. Görüşme sırasında sorulan sorulara karşı tarafın, doğru, rahat ve dürüst bir şekilde yanıtlamasını sağlamak görüşmecinin temel görevidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Öğretmen adaylarına yapılan görüşmelerde şu sorular yöneltilmiştir:

"Sizce, THU dersinin amaçları nelerdir?",
"Sizce, bu ders müfredatta kaç dönem yer almalıdır?",
"Bu ders size neler kazandırmıştır?",
"Bu ders sırasında karşılaştığınız zorluklar nelerdir?",
"Bu ders ile ilgili önerileriniz neler olabilir?".

Verilerin Analizi

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

Görüşmenin 1. sorusu: *"Öğretmen adaylarına göre, THU dersinin amaçları nelerdir?"*
Öğrencilerin çoğu, THU dersinin toplumdaki bireylerle olan ilişkilerine katkı sağladığını ve ileriki meslek yaşantılarında karşılaşabilecekleri sorunlara karşı çözüm yolları üretebilmelerine katkısının büyük olduğunu vurgulamaktadır. İki öğrenci için, THU dersinin amacının; toplumu bilgilendirmek, topluma yardım etmek ve topluma birçok alanda etkinlikler düzenleyerek faaliyetlerde bulunmaktır. Bir öğrenci "hem yardımseverliği toplumumuzda ön plana çıkartıp hem de öğretmen adayı olarak topluma hizmeti görev olarak şimdiden benimsediğimi düşünüyorum" demiştir. Öğrencilerden bazılarına göre bu ders, bireylerde yardımlaşma, dayanışma ve duyarlı olma gibi olguları geliştirmektedir. Bir diğer öğrenci, "öğretmen adayının sorumluluk sahibi olmasında ve topluma karşı duyarlı bir birey olarak yetişmesinde bu dersin önemi yadsınamaz bir gerçektir" demiştir.

Görüşmenin 2. sorusu: *"Sizce, bu ders müfredatta kaç dönem yer almalıdır?"*
Öğrencilerin büyük çoğunluna göre, bu ders lisans programı boyunca yer almalıdır. Bir öğrenci, "bu ders ile yapılacak etkinliklerin daha geniş zaman dilimine yayılmasının topluma daha fazla yarar sağlayacağını düşündürtmektedir" demiştir.

Görüşmenin 3. sorusu: *"Bu ders size neler kazandırmıştır?"*
Öğrencilerin çoğu bu ders ile yardımlaşma konusunda topluma karşı daha duyarlı oldukları ve toplumla bütünleştikleri üzerinde durmaktadır. Bir öğrenci, "bu ders, insanlarla iletişim kurmamı geliştirerek, daha etkili konuşabilmeme fayda sağlamıştır" demiştir. Diğer bir öğrenci, "bu ders ile müzik bilgisi olmayan bireylerin yeterli ve programlı bir çalışma ile neler başarabileceklerini gördüm ve bundan çok mutluluk duydum" derken; Diğer bir öğrenci, "benim projem, köy okulunda müzik odası oluşturabilmek idi. Oradaki çocuklar, okullarında müzik odasının olacağını duyduklarında çok sevinmişlerdi. Bundan dolayı, yaptığım işin karşılığını bu şekilde aldığım için çok mutluyum" demiştir. Bir başka öğrenci ise, "maddi durumu olmayan çocuklar için kılık-kıyafet ve kitap toplama vb. etkinlikler düzenlemiştim. İmkânı olmayan bir çocuğun bile ufacık bir hediye ile ne denli mutlu olduğunu görmek anlatılamaz bir duygu. İleriki meslek yaşantımda da bu tarz etkinliklerde her zaman rol alacağım" demiştir.

Görüşmenin 4. sorusu: *"Bu ders sırasında karşılaştığınız zorluklar nelerdir?"*
Öğrencilerin büyük çoğunluğu, ders esnasında yapmayı düşündükleri projelerde bazı kurumların bu etkinliklere sıcak bakmadıklarını ve maddi olarak ta zorlandıklarını vurgulamaktadır. Bir öğrenci, "yaptığımız projelerde özellikle bireylerle iletişim kurmakta zorluk çektim. Müzik ile ilgili bir konuda bireyleri çalıştırırken birlik ve bütünlük sağlamada zorlandım"; bir diğer öğrenci, "hem grup arkadaşlarımızla çalışırken uyum konusunda zorluk çektik hem de ulaşım problemleri ile karşılaştık"; bir başka öğrenci, "yardım için bir şeyler yapmak isterken, bazı kişilerin bu denli duyarsız olması ne kötü bir durum. Çoğu kişi, gerçekten yardım etmek amacı ile girişimde bulunduğumuza inanmıyor ve yardım etmiyor" demişlerdir.

Görüşmenin 5. sorusu: *"Bu ders ile ilgili önerileriniz neler olabilir?"*
Öğrencilerden bazısı, öğretmenlere seminerler düzenlenerek bu konuda rehber olunmasının gerektiği üzerinde durmaktadır. Bir öğrenci, "yapılan etkinliklerin hem kısa süreli olmaması hem de daha geniş zaman dilimine yayılarak yapılabilmesi için bu ders lisans eğitimi süresince müfredatta her dönem yer alması gerekmektedir" demiştir. Bir başka öğrenci, "bir etkinliği uygularken uygulama öğretmenin her etkinlikte bizzat kendisinin gözlemlemesinin gerektiğini" vurgulamaktadır. Öğrencilerin çoğuna göre, THU dersini veren öğretim elemanının dersin önemini daha anlaşılır ve etkili bir şekilde ortaya koymalıdır. Bir öğrenci, "grup çalışması esnasında grupların sayısının daha az sayıda olmasının daha etkili hizmetler vereceğini düşünüyorum" derken; bir diğer öğrenci ise, "bazı projelerin uygulanacağı kurumlarda, THU dersini veren öğretim elemanının önceden izin alması önem taşımaktadır" demiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Toplumların sosyal, kültürel ve ekonomik yönden gelişimlerinde, bireylerin çağa ayak uydurabilmeleri için gerekli olan bilgi ve beceri ile öğretmenlerin sorumlulukları yadsınamaz bir gerçektir. Bu bağlamda, bu araştırmada, müzik öğretmeni adaylarının THU dersine yönelik görüşlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

Çalışmada, öğrencilerin çoğu THU dersinin toplumdaki bireylerle olan ilişkilerine katkı sağladığını ve ileriki meslek yaşantılarında karşılaşabilecekleri sorunlara karşı çözüm yolları üretebilmelerine katkısının büyük olduğunu vurgulamaktadır. Buna ilaveten, THU dersi öğretmen adaylarına hem problem çözebilme yetisi kazandırmakta hem de öğrencilerin özyeterliklerini geliştirerek toplumsal sorunlara karşın duyarlılık kazandırmaktadır (Calabrese&Schumer, 1986; Rutter&Newman, 1989; Waldstein&Reiher, 2001). Buna ilaveten, THU dersi bireylerde yardımlaşma, dayanışma ve duyarlı olma gibi olguları geliştirmektedir. Literatürde yapılan çalışmalarda bu bulguyu destekleyen araştırmalar mevcuttur (Owen, 2000; Yob, 2000; Moely vd., 2002).

Bir diğer bulguda, öğrencilerin THU dersi ile yardımlaşma konusunda topluma karşı daha duyarlı oldukları ve toplumla bütünleştikleri üzerinde durulmaktadır. Öğrencilerin büyük çoğunluğuna göre, bu ders insanlarla iletişim kurmayı kolaylaştırmıştır. Ayrıca, müzik bilgisi olmayan bireylerin yeterli ve programlı bir çalışma ile neler başarabileceklerini görerek çok mutlu olduklarını ve bu sayede gönüllü olarak çalıştıklarını belirtmektedir. Bu bulgu, yapılan araştırmalarla paralel nitelik taşımaktadır (Brynt, 2003; Reynolds, 2004).

Çalışmada, öğrenciler ders esnasında yapmayı düşündükleri projelerde bazı kurumların bu etkinliklere sıcak bakmadıklarını ve maddi olarak destekte zorlandıklarını vurgulamaktadır. Yapılan bir çalışmada, katılımcıların izin alamama ve maddi konularda sorunlar yaşadığı ortaya çıkarılmıştır (Özdemir ve Tokcan, 2010; Dinçer vd., 2011; Uğurlu ve Kıral, 2011). Bu açıdan öğretmen adayları, dersi veren öğretim elemanı tarafından yasal izinlerin daha önceden alınmış olmasının önemi üzerinde durmaktadır. Bu bulgu, literatürde yapılan çalışmalarla da desteklenmektedir (Tanrıseven ve Yanpar-Yelken, 2011; Uğurlu ve Kıral, 2011).

Araştırmanın bir diğer bulgusunda, THU dersi lisans eğitimi süresince müfredatta her dönem yer alması gerektiği ortaya çıkarılmıştır. Çünkü derste yapılacak etkinliklerin daha geniş zaman dilimine yayılmasının topluma daha fazla yarar sağlayacağını düşündürtmektedir. Bu sayede, THU dersi öğretmen adaylarının yaratıcılığını ve eleştirel düşünmelerini geliştirerek, bireyi araştırmaya yönlendirebilecek ve derse aktif olarak katılarak toplum hakkında bilgi ve beceri sahibi olmalarını sağlayacaktır (Wade, 1997; Waldstein&Reiher, 2001; Reinders&Youniss, 2006). Bu bağlamda, öğretmenler toplumun geleceğini şekillendirmede önemli rol oynadığından dolayı THU dersine gereken önemin verilmesi 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

Bryant, D. (2003). Service-Learning and Reflection in a Methods Class. Paper Presented at The Mountain Lake Colloquium, Mountain Lake, VA.

Calabrese, R. L., & Schumer, H. (1986). The effects of service activities on adolescent alienation, Adolescence, 21, 675-687.

Dinçer Ç., Ergül A., Şen M., ve Çabuk B**.,** (2011). Bir topluma hizmet uygulaması örneği: "Haydi Kavram Oyuncaklarıyla Oynayalım**",** Kastamonu Eğitim Dergisi, 19 (1), 19-38.

Doğramacı, İ. (2000). Günümüzde Rektör Seçimi ve Atama Krizi (Türkiye'de ve Dünyada Yükseköğretim Yönetimine Bakış), Ankara: Meteksan.

Erdem, A. R. (2005). Üniversitenin Var Oluş Nedenleri (Üniversitenin Misyonu), Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 17, 104-116.

Gürüz, K., Şuhubi, E. A. M., Şengör, C., Türker, K., ve Yurtsever, E. (1994).Türkiye'de ve Dünyada Yükseköğretim, Bilim ve Teknoloji, İstanbul: Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği (TÜSİAD).

Karasar, N. (1995). Bilimsel araştırma yöntemi, Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık, s. 165.

Moely, B. E., McFarland, M., Miron, D., Mercer, S., & Ilustre, V. (2002). Changes in college students' attitudes and intentions for civic involvement as a function of service-learning experiences, Michigan Journal of Community Service Learning, 7, 18-26.

Owen, D. (2000). Service learning and political socialization, American Political Science Association, 33 (3), 638.

Özdemir, M., ve Tokcan, H. (2010). Topluma Hizmet Uygulamaları Dersinin Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi, Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 30, 41-61.

Patton, M. Q. (1997). How to use qualitative methods in evaluation, Newbury park, CA: SAGE Publications.

Reinders, H., & Youniss, J. (2006). School-based required community service and civic development in adolescents, Applied Developmental Science, 10 (1), 2-12.

Reynolds, M. A. (2004). Service-Learning in Music Teacher Education: An Overview. Journal of Music Teacher Education, 13 (9), 9-17.

Rutter, R. A., & Newmann, F. M. (1989). The potential of community service to enhance civic responsibility. Social Education, 53, 371-374.

Sönmez Ö. F., Çetin T., ve Aksoy B. (2009), Topluma Hizmet Uygulamaları I. Baskı Ekim, Pegem Akademi Yayıncılık Ankara.

Şimşek, H., ve Yıldırım, A. (2005). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Tanrıseven, I., ve Yanpar-Yelken, T. (2011). Topluma hizmet uygulamaları dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi, E-Journal of New World Sciences Academy, 6 (1), 415-428.

Uğurlu, Z., ve Kıral, E. (2011). Öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersinin işleyiş süreci ve kazanımlarına ilişkin görüşleri, 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications Proceedings Book (s. 720-734).

Yıldırım A., Kaya Ö. M., ve Kaya, S. (2011). Topluma Hizmet Uygulamaları, T.C. Anadolu Üniversitesi Yayını NO: 2271 Açıköğretim Fakültesi Yayını NO: 1268.

Yılmaz, K. (2011). Eğitim fakültelerinin sosyal sorumluluğu ve topluma hizmet uygulamaları dersi: Nitel bir araştırma, kuramsal eğitimbilim, 4 (2), 86-108.

Yob, I. M. (2000). A Feeling For Others: Music Education and Service Learning, Philosophy of Music Education Review, 8 (2), 67–78.

Wade, R. C. (1997). Empowerment in student teaching through community service learning, Theory Into Practice, 36 (3), 184-191.

Waldstein, F. A., & Reiher, T. C. (2001). Service-learning and students' personal and civic development, Journal of Experiential Education, 24 (1), 7-13.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Kasım 2014 Cilt: 3 Sayı: 4 Makale No: 19 ISSN: 2146-9199

BİYOMEDİKAL ENSTRUMANTASYON EĞİTİMİNDE ANİMASYON DESTEKLİ YÜZ YÜZE EĞİTİM İLE UZAKTAN EĞİTİMİN KARŞILAŞTIRILMASI

Eda Akman Aydın
Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi
Elektronik-Bilgisayar Eğitimi Bölümü
edaakman@gazi.edu.tr

Nevin Kahraman
Gebze Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi
Biyomedikal Cihaz Teknolojileri Alanı, Kocaeli
nevin.kahraman2@gmail.com

İnan Güler
Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi
Elektronik-Bilgisayar Eğitimi Bölümü
iguler@gazi.edu.tr

Özet

Bu çalışmada, yüz yüze ve web tabanlı uzaktan biyomedikal enstrumantasyon eğitiminde iki boyutlu görsel materyaller ile zenginleştirilmiş ders içeriğinin öğretim başarısına etkisi incelenmiş ve öğrencilerin katıldıkları eğitim ortamı ile ilgili görüşleri alınmıştır. Bu amaçla, Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Elektronik Öğretmenliği Bölümü öğrencilerine Biyomedikal Enstrümantasyon dersi ''İnsan Solunum Sistemi ve İlgili Ölçümler'' konusu yüz yüze ve web tabanlı uzaktan eğitim ile iki farklı grupta işlenmiştir. Çalışmaya uzaktan web tabanlı eğitim grubunda 9, animasyon destekli yüz yüze eğitim grubunda ise 16 öğrenci olmak üzere toplam 25 öğrenci katılmıştır. Eğitim öncesi her iki gruba da demografik özellikler, bilgisayar, internet ve biyomedikal alanı ile ilgili hazır bulunuşluk testi ve konu ile ilgili bilgi düzeyinin belirlenmesi amacı ile ön başarı testi uygulanmıştır. Eğitimden sonra her iki gruba katıldıkları eğitim ile ilgili tercih ve memnuniyet anketi ile eğitim sonrası başarı düzeylerini belirlemek amacı ile son başarı testi uygulanmıştır. Çalışmada anketlerin değerlendirilmesinde Mann Whitney-U testi, ön ve son başarı testlerinin değerlendirilmesinde ise Wilcoxon ilişkili iki örneklem testi kullanılmıştır. Her iki grup açısından memnuniyetlerin karşılanması ile ilgili anlamlı farklılıklar gözlenmemiştir. Başarı testi karşılaştırmaları ise, animasyon destekli yüz yüze eğitim alan grubun başarı düzeyinin uzaktan web tabanlı eğitim alan gruba göre yüksek olduğunu göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Animasyon destekli eğitim, biyomedikal enstrumantasyon, uzaktan eğitim, web tabanlıı eğitim, yüz yüze eğitim.

COMPARISION OF ANIMATION BASED FACE TO FACE EDUCATION AND DISTANCE EDUCATION IN BIOMEDICAL INSTRUMENTATION EDUCATION

Abstract

In this study, effect of the course content enriched by two-dimensional visual materials on the success of teaching in face-to-face and distance biomedical engineering education was examined and views of the students regarding their attended training environment were taken. For this propose, “Human Respiratory System and Related Measurements” subject of Biomedical Instrumentation Course is lectured to the two different groups of students of Electronics Education in Gazi University by using face to face and distance education methods. Totally 25 students, 9 and 16 students attended to the study in the web based education and animation assisted face-to-face education, respectively. Before training, a readiness test related to demographic characteristics, computer and internet usage and interest in the biomedical field and a pre-achievement test with the aim of determining the level of knowledge about the subject was applied to both of the groups. After training, a preferences and satisfaction survey regarding their participation education type

and a post-achievement test with the aim of determining level of achievement was applied to both of the groups. In the study, Mann Whitney-U test was used for the evaluation of questionnaire results and Wilcoxon related two-sample test was used for the evaluation of pre and post achievement tests. A significant difference was not observed between two groups in terms of satisfaction. Comparisons of the achievement tests indicated that achievement level of the group attended to the animation supported face to face education was higher than the group attended to the web based distance education.

Key Words: Animation supported course, biomedical instrumentation, distance learning, web-based education, face-to-face education.

GİRİŞ

Çoklu ortam materyalleri kullanılarak hazırlanan eğitim ortamları öğrencilerin birden fazla duyusuna hitap ettikleri için daha etkili bir öğrenme sağlamaktadır. Edgar Dale'nin yaşantı konisi incelendiğinde öğrencilerin okuduklarının %10'unu hatırlarken işittiklerinin %20'sini, gördüklerinin %50'sini, hem görüp hem işittiklerinin %80'ini, bir eylemi gerçekleştirmeleri sonucunda ise öğrendiklerinin %90'ını hatırladıkları görülür (Sprawls, 2005, Chen, Yang, Shen ve Jeng, 2007, Štuikys, Damaševicius ve Brauklyt, 2009). Etkileşimli 2 ve 3 boyutlu animasyon, simülasyon ve video gibi materyaller birden fazla duyuya hitap etmektedir. Bu materyallerin eğitimde kullanımının öğrenmeyi desteklediği ve kalıcı hale getirdiği, aynı zamanda öğrenmeyi eğlenceli hale getirdiği bilinmektedir (Vogel ve Klassen, 2001, Morrison ve Vogel, 1998).

Biyomedikal mühendisliği, içerisinde tıp ve mühendislik bilgilerini içeren disiplinler arası bir bilim dalıdır. Bu alan teorik eğitimin yanı sıra uygulamalı eğitimin de gerekli olduğu bir eğitim gerektirir. Biyomedikal mühendisliği eğitiminde salt anlatım yerine öğrencilerin konuları daha iyi kavramaları ve bilgiyi kendilerinin yapılandırmasının sağlanacağı, simülasyon ve animasyonlar ile görsel ve işitsel öğelere yer verilmelidir (Akman ve Güler, 2008). Uzaktan biyomedikal mühendisliği eğitiminde multimedya destekli ders içeriğinin öğrenmenin etkinliğini arttırdığı görülmektedir (İstanbullu ve Güler, 2004). Öte yandan, biyomedikal mühendisliği alanında uzaktan eğitimin geleneksel yüz yüze eğitime göre derse olan ilgi, katılım ve başarıyı arttırdığı görülmektedir. Bununla birlikte uzaktan eğitimde çoklu ortam araçları ile zenginleştirilmiş ders içeriklerinin sunulması öğrencilerin başarı seviyeleri arasındaki farklılıkları önemli ölçüde azaltmaktadır (Ezginci,2008).

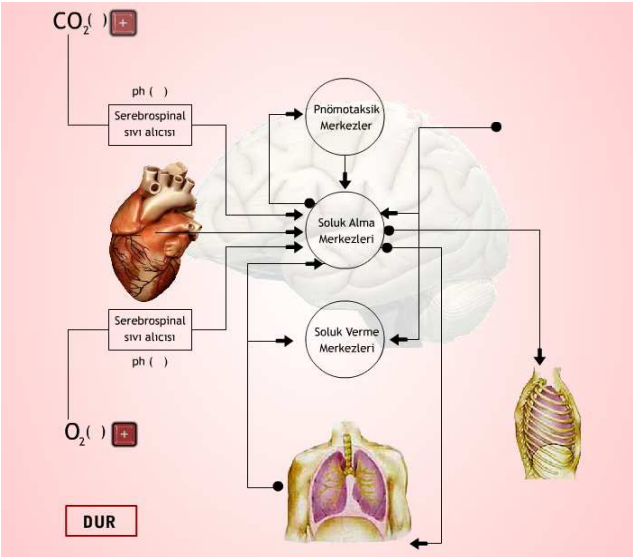
Son yıllarda, biyomedikal eğitimi alanında çeşitli eğitim araçları ve platformları yaygınlaşmaktadır. BIOAPP, CRH-BME, OSTEOform, orthoTRAINING, EVICAB, BIOMEDEA projeleri bu alanda tamamlanan uzaktan eğitim projeleridir (Ortho-eMan,2012). WEBD (Biyomedikal Uzmanların Web Tabanlı Eğitimi) projesi de biyomedikal mühendisleri, biyomedikal cihaz teknisyenleri, medikal cihaz teknolojisi öğretmenleri için ileri uzaktan eğitim teknolojilerinin kullanarak web tabanlı eğitim platformu sağlayan bir projedir. Bu proje ile 2 ve 3 boyutlu etkileşimli görsel materyallerden faydalanarak biyomedikal alan uzmanlarının eğitimi için ortak bir müfredat hazırlanarak, etkileşimli bir öğrenme ortamı geliştirilmiştir (Çetin, 2012, Aydın, Işık, Çetin ve Güler, 2010). WEBD projesi kapsamında hazırlanan görsel materyaller ile zenginleştirilmiş ders içeriği yüz yüze biyomedikal enstrumantasyon eğitiminde de kullanılmış; animasyon destekli eğitimin yüz yüze öğrenme sürecini kolaylaştırdığını, içeriğin daha iyi anlaşılmasını sağladığını ve öğrenmeyi eğlenceli hale getirdiği ortaya konmuştur (Aydın, Işık ve Güler, 2013).

Bu çalışmada WEBD projesi kapsamında hazırlanan iki boyutlu etkileşimli görsel eğitim materyallerinin uzaktan ve yüz yüze eğitimde kullanımının öğrenci başarısı ve bakış açısı ile değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla katılımcılara Biyomedikal Enstrümantasyon dersi ''İnsan Solunum Sistemi ve İlgili Ölçümler'' konusu yüz yüze ve web tabanlı uzaktan eğitim ile iki farklı grupta işlenmiş, eğitim sonrasında tercih ve memnuniyet anketi uygulanmıştır. Ayrıca katılımcılara eğitim öncesi ve sonrasında bir başarı testi uygulanarak eğitimde ulaşılan başarı gözlemlenmiştir. Çalışma dört bölümden oluşmaktadır. İkinci bölümde çalışmada kullanılan materyal ve yöntemler, üçüncü bölümde istatistiksel analiz sonuçları yer almaktadır. Dördüncü bölüm ise çalışma sonuçları ve tartışmayı içermektedir.

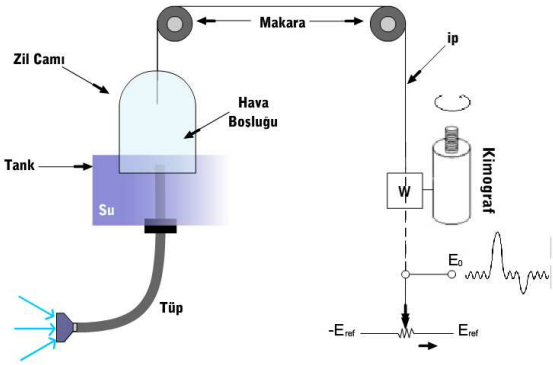
YÖNTEM

Bu çalışma, 2012-2013 eğitim öğretim yılı Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Elektronik Öğretmenliği Bölümü 25 son sınıf öğrencisinin katılımıyla gerçekleşmiştir. 9 katılımcı (deney grubu) uzaktan web tabanlı eğitim, 16 katılımcı (kontrol grubu) ise animasyon destekli yüz yüze eğitim almıştır. Tanılayıcı istatistik sonuçlarına göre, katılımcıların %44'ü haftada en az 7 saat bilgisayar kullanıyorken, %56'sı 25 saat ve üzerinde bilgisayar kullanmaktadır. Katılımcıların %88.9'u önceden animasyon destekli herhangi bir eğitime katılmamıştır.

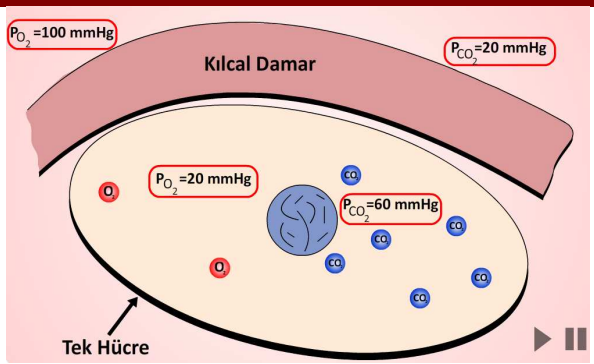
Katılımcılara Biyomedikal Enstrümantasyon dersi ''İnsan Solunum Sistemi ve İlgili Ölçümler'' konusu yüz yüze ve web tabanlı uzaktan eğitim ile iki farklı grupta işlenmiştir. Ders içeriği hem yüz yüze hem de uzaktan eğitimde etkileşimli multimedya materyalleri ile zenginleştirilerek sunulmuştur. Yüz yüze eğitim sınıf ortamında verilirken, uzaktan eğitim için ses ve sohbet desteği sağlayan Adobe Connect kullanılmıştır. Kullanılan 2 boyutlu etkileşimli materyaller WEBD projesi kapsamında tasarlanmıştır (Çetin 2012, Aydın ve diğ. 2013). Şekil 1'de eğitimde kullanılan animasyonlara ait görseller görülmektedir (a. Solunum refleks mekanizması, b. Bir mekanik spirometrenin çalışma prensibi c. Hücre düzeyinde solunum).



(a)



(b)



(c)

Şekil 1: Eğitimde kullanılan görsel materyaller (a. Solunum Refleks Mekanizmaları b. Kavanozlu Mekanik Spirometre c. Hücre Düzeyinde Solunum)

Tüm katılımcılara eğitim öncesinde demografik bir anket uygulanarak, katılımcıların cinsiyet, bilgisayar ve internet kullanım sıklıkları, biyomedikal alanı ile ilgilenme süreleri ve önceden animasyon destekli bir eğitim alıp almadıkları belirlenmiştir. Demografik anket sonrasında katılımcılara eğitim verilecek konu hakkındaki bilgi seviyelerini belirlemek amacıyla konuya ilişkin bir ön test uygulanmıştır. Aynı test, katılımcılara eğitim sonrasında katılımcıların başarı düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yeniden uygulanmıştır. Her iki eğitim sonrasında deneklerin katıldıkları eğitim ile ilgili tercih ve memnuniyetlerini belirlemek amacıyla bir anket uygulanmıştır. Tercih ve memnuniyet anketi, iki farklı eğitim grubuna yönelik olarak ayrı ayrı hazırlanmıştır. Anketlerin hazırlanmasında Mushtaq ve arkadaşlarının (Mushtaq, 2010) çalışmasından faydalanılmıştır. Ankette 5'li likert ölçeği kullanılmıştır.

Anketler ile erişilen veriler SPSS 17.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin genel olarak değerlendirilmesinde tanımlayıcı istatistiksel metotlarından faydalanılmıştır. Verilerin analizinde, çalışmadaki örneklem büyüklüğünün küçük olması (n<30) olması ve verilerin homojen olmayışı gibi nedenlerle parametrik olmayan analiz yöntemleri kullanılmıştır. Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında Mann Whitney-U testi kullanılmıştır. *Mann Whitney-U testi, iki grubun belli bir değişkene ait ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek için kullanılır.* Katılımcıların eğitim öncesi ve eğitim sonrası konu ile ilgili başarı seviyelerinin karşılaştırılması amacıyla ise Wilcoxon İlişkili İki Örneklem Testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular %95 güven aralığında %5 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde, katılımcılara uygulanan anketin istatistiksel analiz sonuçları ve başarı testi sonuçları yer almaktadır. Tercih ve memnuniyet anketinin güvenilirlik katsayısı (Cronbach's Alpha) yüz yüze ve uzaktan eğitim için sırasıyla 0,764 ve 0,821 olarak hesaplanmıştır.

Tercih ve Memnuniyet Anketi Sonuçlar

Yüz yüze ve uzaktan eğitim alan katılımcıların, katıldıkları eğitim ile ilgili tercih ve memnuniyet düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney-U testi kullanılmıştır. Analiz sonuçları Çizelge 1'de görülmektedir.

Çizelge 1: Mann Whitney-U testi sonuçları

	Grup	N	Ort	Ss	MW	p
Öğretmenin Yardımı Olmadan Çalışma Yapmak Mümkündür.	Deney Grubu	9	2,220	0,972	33,500	**0,024**
	Kontrol Grubu	16	3,310	1,138		
Ders Sırasında Öğretmen İle Yüz Yüze Etkileşim İstiyorum.	Deney Grubu	9	4,330	0,500	58,500	0,400
	Kontrol Grubu	16	4,000	0,894		
Ders İçin Ayrılan Süre Yeterliydi.	Deney Grubu	9	3,780	0,833	57,000	0,345
	Kontrol Grubu	16	4,120	0,719		
Ders İçeriğinden Ve Öğrendiklerimden Memnunum.	Deney Grubu	9	4,110	0,601	59,000	0,414
	Kontrol Grubu	16	4,310	0,704		
Konuların Tartışılarak İşlenmesinden Memnunum.	Deney Grubu	9	4,110	0,601	69,500	0,880
	Kontrol Grubu	16	4,120	0,885		
Uygulanan Öğretim Yönteminden Memnunum.	Deney Grubu	9	4,000	0,500	64,000	0,605
	Kontrol Grubu	16	3,880	0,719		
Yapılan Değerlendirmelerden Memnunum.	Deney Grubu	9	4,000	0,500	71,500	0,973
	Kontrol Grubu	16	3,940	0,772		
Ders Başarı İle Zamanında Tamamlandı.	Deney Grubu	9	4,330	0,500	66,000	0,705
	Kontrol Grubu	16	4,380	0,719		
Konu İle İlgili Bilgilendim.	Deney Grubu	9	4,330	0,500	55,500	0,281
	Kontrol Grubu	16	4,560	0,512		
Ders Beklentimi Karşıladı.	Deney Grubu	9	4,220	0,833	72,000	1,000
	Kontrol Grubu	16	4,250	0,683		
Öğrenme Becerilerim Gelişmiştir.	Deney Grubu	9	4,110	0,601	70,500	0,924
	Kontrol Grubu	16	4,120	0,719		

Katılımcıların "Öğretmenin yardımı olmadan çalışma yapmak mümkündür." ifadesine verdiği yanıtlar eğitim grupları arasında anlamlı bir farklılık göstermiştir (MW=33,500; p=0,024<0,05). Deney grubu katılımcılarının bu ifadeye katılmıyorken (ortalama puanı x=2,220), kontrol grubu katılımcılarının aynı ifadeye karşı kararsız kalmışlardır (ortalama puanı x=3,310). Buna göre uzaktan eğitim alan katılımcılar, eğitim süresince bir eğitmenin desteğine ihtiyaç duymaktadırlar. Yüz yüze eğitimde ise öğretmen desteği olmadan çalışma yapma konusunda kararsız kalınmıştır. Bu durum uzaktan eğitim alan öğrencilerde, öğretmenin bir motivasyon kaynağı olabileceği fikrini oluşturmaktadır.

Çizelge 1'de görüldüğü gibi, ders sonrası uygulanan tercih ve memnuniyet anketinin diğer ifadelerinin sonucunda iki eğitim grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar saptanmamıştır (p>0,05). Bu durum, her iki grubun katıldıkları eğitim yöntemi ile ilgili memnuniyet düzeylerinin yaklaşık olarak aynı olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin katıldıkları eğitim grubuna özgü sorulara verdikleri yanıtlar arasında tercih ve memnuniyet düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney-U testi kullanılmıştır. Test sonuçlar Çizelge 2'de görülmektedir. Buna göre, uzaktan eğitim ortamlarında soru sorarken öğrenciler kendileri rahat hissederken (ortalama puanı x= 4,778) yüz yüze iken soru sorma rahatlığı açısından kararsız kaldıkları (ortalama puanı x=3,50) görülmektedir. Her iki katılımcı grubu arasındaki bu fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (MW=22,500; p=0,003<0,05). Buna karşın, yüz yüze eğitim alan öğrenciler, sınıf ortamının arkadaşları ile etkileşime geçmek için iyi bir araç olduğu görüşüne sahip iken (ortalama puanı x=4,500), uzaktan eğitime katılan öğrenciler, online ortamların sosyalleşmek için iyi bir ortam olabileceği görüşünde kararsız kalmışlardır (ortalama puanı x=3,44). Gruplar arasındaki bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (MW=25,000; p=0,004<0,05). Ayrıca yüz yüze eğitime katılan öğrenciler sınıf ortamında işlenen derslerin sosyal etkileşime daha fazla olanak sağladığı görüşündedir (MW=25,000; p=0,011<0,05).

Çizelge 2: Eğitim grubuna özgü sorular için Mann Whitney-U testi sonuçları

	Grup	Ort	Ss	MW	p
Online Soru Sorarken Oldukça Rahatım	Deney Grubu	4,778	0,441	22,500	0,003
Yüz yüze Soru Sorarken Kendimi Rahat Hissediyorum	Kontrol Grubu	3,500	1,155		
Online Oturumlar Diğer Öğrencilerle Etkileşime Geçmek, Sosyalleşmek İçin İyi Bir Araçtır	Deney Grubu	3,444	1,014	25,000	0,004
Sınıf Diğer Öğrencilerle Etkileşime Geçmek, Sosyalleşmek İçin İyi Bir Araçtır	Kontrol Grubu	4,500	0,632		
Online Ders Sosyal Etkileşime Olanak Sağlar	Deney Grubu	2,889	1,364	25,000	0,011
Dersin Sınıfta Olması Sosyal Etkileşime Olanak Sağlar	Kontrol Grubu	4,310	1,078		

Başarı Testi Sonuçları

Araştırmaya katılan öğrencilerin eğitim öncesi ve eğitim sonrasında katıldıkları başarı testleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını anlamak için ön test ve son test başarı puanları kullanılarak Eşleştirilmiş Gruplar İçin Wilcoxon Testi uygulanmıştır. Çizelge 3'e göre, deney grubundaki katılımcıların eğitim öncesi başarı ortalaması 5,560 iken, eğitim sonrası başarı ortalaması 34,220'a yükselmiştir. Eşleştirilmiş gruplar için Wilcoxon testi sonuçlarına göre deney grubunda eğitim öncesi ve eğitim sonrası başarı puanları ortalamaları arasındaki bu farklılık anlamlı bulunmuştur (Z=-2,668; p=0,008<0,05). Çizelge 3'de araştırmaya katılan kontrol grubu katılımcılarının sonuçları incelendiğinde ise eğitim öncesi başarı testi ortalamasının 9,310, eğitim sonrası başarı testi ortalamasının ise 52,120 olduğu görülmektedir. Ön test ve son testin ortalamaları arasındaki bu farklılık Wilcoxon testi sonuçlarına göre anlamlı bulunmuştur (Z=-3,516; p=0,000<0,05).

Çizelge 3: Eşleştirilmiş Gruplar İçin Wilcoxon Testi Sonuçları

	Ön Test		Son Test		N	Z	p
	Ortalama	Standart Sapma	Ortalama	Standart Sapma			
Deney Grubu	5,560	4,667	34,220	15,857	9	-2,668	**0,008**
Kontrol Grubu	9,310	5,963	52,120	19,479	16	-3,516	**0,000**

Ön test ve son test başarı puanlarının, deney grubu ve kontrol grubu katılımcıları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla verilere Mann Whitney-U Testi uygulanmıştır. Mann Whitney-U testinin sonuçları Çizelge 4'de görülmektedir. Buna göre kontrol ve deney grubu katılımcılarının ön test başarıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (MW=45,000; p=0,125>0,05). Deney ve kontrol gruplarının son test başarı ortalamaları incelendiğinde deney grubu başarı ortalaması 34,220 iken kontrol grubunun başarı ortalamasının 52,120 olduğu görülmüştür. Grupların başarı ortalamaları arasındaki bu farklılık istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (MW=32,000; p=0,023<0,05). Buna göre, kontrol grubunun eğitim sonrası başarı düzeyinin deney grubundan daha yüksek olduğu görülmektedir.

Çizelge 4: Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	MW	p
Ön Test Başarı Puanı	Deney Grubu	9	5,560	4,667	45,000	0,125
	Kontrol Grubu	16	9,310	5,963		
Son Test Başarı Puanı	Deney Grubu	9	34,220	15,857	32,000	**0,023**
	Kontrol Grubu	16	52,120	19,479		

TARTIŞMA VE SONUÇ

Uzaktan eğitim günümüzde ön lisans eğitiminden lisansüstü eğitime kadar yaygın olarak kullanılan bir öğretim şekli haline gelmiştir. Özellikle zaman ve mekan konusunda sunduğu esneklik geniş kitlelerce kabul görmesini sağlamıştır. Ancak mühendislik dalları teknik ve disiplinlerarası bilgi ve beceriler gerektiren, uygulamalı eğitim alanlardır. Bu alanlar için hazırlanan uzaktan eğitim içeriklerinin bilgi sunumunun yanında etkileşimli eğitim materyalleri ile desteklenmesi gerekmektedir.

Bu çalışmada biyomedikal enstrümantasyon eğitimi için hazırlanmış animasyon destekli ders içeriği, hem yüz yüze hem de uzaktan eğitimde farklı öğrenci gruplarına sunularak öğrencilerin katıldıkları eğitim grubu ile ilgili görüşleri alınmıştır. Her iki grupta eğitime katılan öğrencilerin, ders içeriği, eğitim süresi ve katıldıkları eğitim grubunun öğretim yönteminden memnun oldukları, herhangi bir zorlukla karşılaşmadıkları görülmektedir. Bu durum animasyon destekli biyomedikal enstrumantasyon eğitiminin hem yüz yüze hem de uzaktan eğitimde kullanılabileceğini göstermektedir. Bununla birlikte yüz yüze eğitime katılan öğrenciler öğretmen yardımı olmaksızın çalışma yapabilme konusunda kararsız kalırken, uzaktan eğitime katılan öğrenciler eğitim süresince bir öğretmen desteği olmadan çalışmanın mümkün olmadığı fikrine sahiptir. Bu durum özellikle uzaktan eğitim alan öğrencilerde, öğretmenin önemli bir motivasyon kaynağı olabileceği fikrini oluşturmaktadır. Yine her iki eğitim grubu ders sırasında öğretmen ile yüz yüze etkileşim kurmayı tercih etmektedir. Bu durum uzaktan eğitim için video konferans uygulamasının gerekliliğini beraberinde getirmektedir. Teknik altyapının desteklediği durumlarda, video konferans uygulaması öğrencilerin öğretmen ile etkileşimine olanak sağlayan önemli bir araç olacaktır.

Uzaktan eğitimde kullanılan sohbet sistemi ile öğrenciler hem eğitimciye sorularını aktarabilmiş, hem de birbirleri ile bilgi alışverişinde bulunabilmişlerdir. Uzaktan eğitime katılan öğrenciler katıldıkları eğitim ortamında soru sorarken kendilerini çok rahat hissetmelerine karşın diğer öğrenciler ile etkileşime geçmek ve sosyalleşmek için bu ortamı yeterli bulmamışlardır. Öte yandan sınıf ortamı etkileşim ve sosyalleşme açısından tercih edilen bir eğitim ortamı olmuştur.

Her iki eğitim grubuna uygulanan test sonuçları değerlendirildiğinde başarı seviyelerinde artış olduğu ancak animasyon destekli yüz yüze eğitimin animasyon destekli uzaktan eğitime göre öğrenci başarısını daha fazla arttırdığı görülmüştür. Buna göre etkileşimli eğitim materyallerinin uzaktan eğitimin yanı sıra yüz yüze eğitimin başarısı için de önemli birer araç olduğu söylenebilir. Etkileşimli görsel materyaller ile zenginleştirilmiş ders içeriği hem geleneksel yüz yüze hem de uzaktan biyomedikal mühendislik eğitiminde olumlu katkılar 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

Sprawls, P., (2005). Re-engineering the process of medical imaging physics and technology education and training. *Medical Engineering & Physics*, 27, 625–632.

Chen, C. H., Yang, J. C., Shen, S., & Jeng, M. C. (2007) A Desktop Virtual Reality Earth Motion System in Astronomy Education. *Educational Technology & Society*, 10 (3), 289-304.

Štuikys, V., Damaševiˇcius, R. & Brauklyte, I.,(2009). How to integrate generative learning objects into teaching and learning processes. *International Conference on Information and Software Technologies*, (ss.292–301).

Vogel, D., Klassen, J., (2001).Technology-supported learning: status, issues and trends. *Journal of Computer Assisted Learning*, 17,104-114.

Morrison, J., Vogel, D. (1998). The impacts of presentation visuals on presentations. *Information and Management,* 33(3), 125-135.

Akman E. ve Güler İ. (2008). Biyomedikal mühendisliğinde uzaktan eğitim çalışmaları. *Bilişim Teknolojileri Dergisi,* 1(2), 47-52.

İstanbullu, A. Güler, İ., (2004). Multimedia Based Medical Instrumentation Course in Biomedical Engineering. Journal of Medical Systems, 28(5),447-454.

Ezginci Y, (2008). Biyomedikal mühendisliğine giriş dersinin internet üzerinden tasarımı. Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Ortho-eMan Project Report (2012). Bioengineering and Biomedical Engineering In Europe - E-Learning In Biomedical Engineering. (Leonardo Da Vinci, Lifelong Learning Programme).

Çetin A. (2012). 3D Web Based Learning of Medical Equipments Employed in Intensive Care Units. *Journal of Medical Systems*, 36,167–174.

Aydın E.A. Işık A.H. Çetin A. Güler İ. (2010). A WEB3D Application in Biomedical Engineering Education. 13th International Conference on Interactive Computer aided Learning, (ss.190-194).

Aydın E.A., Işık A.H., Güler İ. (2012). Effectiveness and Usability of Multimedia Materials on Biomedical Instrumentation Education. *2nd International Engineering Education Conference*, (ss. 133-137).

Mushtaq M. (2010). A Comparative Analysis of Virtual and Traditional Learning Environment In Pakistan. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications,* (ss.955 – 965).

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Kasım 2014 Cilt: 3 Sayı: 4 Makale No: 20 ISSN: 2146-9199

DİJİTAL ROZETLERE YÖNELİK ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNİN BELİRLENMESİ

Yrd. Doç. Dr. Serkan Yıldırım
Atatürk Üniversitesi
Açıköğretim Fakültesi
serkanyildirim@atauni.edu.tr

Arş. Gör. Gürkan Yıldırım
Atatürk Üniversitesi
Açıköğretim Fakültesi
gyildirimbote@gmail.com

Arş. Gör. Embiya Çelik
Atatürk Üniversitesi
Açıköğretim Fakültesi
embiya@gmail.com

Abdulkadir Kara
Atatürk Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
kadirkara2013@gmail.com

Özet

Dijital rozetler öğrenenlerin çeşitli yeterliliklerini yansıtan araçlar olarak kullanılmaktadır. Bu rozetler ile bir kişinin herhangi bir konu hakkındaki yeterlilik düzeyi belirlenmekte ve yetkinlikleri ortaya konulmaktadır. Dijital rozetlerin yakın gelecekte diplomalar ve sertifikalar gibi yeterlilikleri ortaya koyan belgeler arasındaki yerlerini alabilecekleri düşünülmektedir. Bu çalışmada lisans öğrencilerinin dijital rozetlere yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. 12 hafta süren çalışma Atatürk Üniversitesi BÖTE Bölümündeki 15 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veriler toplanmıştır. Veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Analizler sonucunda çalışmaya katılan öğrencilerin dijital rozetlere yönelik olumlu görüşlere sahip olduğu görülmüştür. Bu uygulamanın derse karşı olan motivasyonlarını ve ilgilerini artırdığını ve öğrenmelerini değerlendirmek için etkili bir yaklaşım olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca dijital rozet kazanamayan öğrenciler, bu durumdan etkilendiklerini ve rozet kazanmak için derse karşı olan ilgilerini artırarak daha fazla çaba sarf ettiklerini belirtmişlerdir. Bu sayede sınıf içinde rekabet ortamı oluşturulmaktadır. Ayrıca dijital rozetlerin başarı ve sertifika belgeleri yerine kullanılabileceği de çalışma sonucunda ortaya çıkan sonuçlardır. Sonuç olarak dijital rozetler öğrencilerin yetkinliklerini belirlemede kullanılabilecek esnek yapılı ve güçlü bir araç olarak görülebilir.

Anahtar Sözcükler: Dijital rozetler, öğrenci görüşleri, rozet.

DETERMINATION OF STUDENT OPINIONS ABOUT DIGITAL BADGES

Abstract

Digital badges are used as tools that reflect learner's various competences. These badges determine the competency level of a person about any subjects and their competences. Digital badges are thought to take a place among documents that show competences such as diplomas and certificates in the near future. The purpose of the study is to determine opinions of under-graduate students about digital badges. This 12-week study was carried out with 15 students in Computer and Instructional Technologies Department in Atatürk University. Data was collected through semi-structured interviews. Data was analyzed by content analysis. It was observed that participants had positive opinions about digital badges. They all expressed that this application increased their motivation on the course and it was an effective approach to evaluate their learning. They also stated that students without digital badges were affected by this situation and studied

more to win a badge. Competition is created in the class through this application. Besides, according to the study results, it is possible say that digital badges can replace certificates. As a result, it is possible to consider digital badges as a flexible and strong tool to determine the students' competences.

Key Words : Digital badges, students' opinions, badge.

GİRİŞ

Öğrenme yaşantıları, her geçen gün değişen yapısı ile karşımıza çıkmaktadır. Teknolojik gelişmeler farklı öğrenme ortamlarının ortaya çıkmasını ve bu ortamlarda çeşitli düzeylerde farklı öğretim uygulamalarının yapılmasını olanaklı kılmıştır. Bilgisayar ve internet teknolojisindeki gelişimler, hem yüz yüze hem de uzaktan derslerin kaliteli bir şekilde yürütülmesi için mevcut altyapıyı oluşturmakta ve öğrenme ortamlarının iyileştirilmesine imkanı tanımaktadırlar. Bu sayede öğrenenler alternatif öğrenme ortamlarına kavuşmaktadırlar. Ayrıca günümüzde, eş zamanlı veya ayrı zamanlı olarak yürütülen öğretim faaliyetlerine zaman, mekan ve platform bağımsız katılım mümkün olmaktadır.

Öğrenme süreçlerinin yürütülmesindeki önemli boyutlardan biri değerlendirmedir. Değerlendirme öğrenenlerin öğretimden elde ettikleri kazanımların neler olduğunu ortaya çıkarmak için kullanılmaktadır. Öğrenme sürecindeki ve süreç sonundaki öğrenme durumlarının değerlendirilmesine yönelik farklı değerlendirme yaklaşımları bulunmaktadır. Klasik olarak günümüz öğrenme ortamlarında değerlendirme sonucunda öğrenenler sertifika ve diploma gibi belgeler almaktadırlar. Bu belgeler öğrenenlerin yeterliliklerini ortaya koymak için kullanılmaktadır. Öğrenme ortamlarında olduğu gibi değerlendirme süreçlerinde de değişimler ve teknolojik olanakların ortaya çıkardığı alternatif yaklaşımlar oluşmuştur. Özellikle Web 2.0 ortamlarında yaşanan gelişmeler e-öğrenme ortamlarına büyük katkı sağlamıştır. Bu katkılardan biri de dijital rozet kavramının alanyazındaki yerini alması olarak görülebilir (McDaniel, 2012).

Rozetler çok eski tarihlerden beri kullanılan ve bireylerin herhangi bir durum hakkındaki başarı, tecrübe ve uzmanlık alanı gibi becerilerini gösteren simgeler olarak kullanılmıştır. Bu bakımdan rozetler; kimlik, tecrübe, uzmanlık, otorite göstergesi olarak görülebilir (Halavais, 2011). Yüzyıllardır askeri alanda kullanılan rozetler, askerlerin yeterliliklerini ve başarı durumlarını göstermek için kullanılmaktadır. Benzer şekilde birçok spor branşında çeşitli rozet uygulamalarına rastlanmaktadır. Rozetlerin, farklı ortamlarda kullanılmasının yanında öğrenme ortamlarında da benzer kullanımlar görülmektedir. Bu uygulamalardan en çok bilinenin ilköğretimde kullanılan kurdele vermedir. ilk defa okumaya başlayan öğrencilere verilen kurdeleler öğretim ortamında kullanılan rozet uygulamalarına bir örnektir. Bununla birlikte bu örnekleri çoğaltmak pek mümkün değildir.

Öğrenme ortamlarında yaşanan değişimler klasik rozet anlayışına farklı bir boyut kazandırmıştır. Her bir öğrenme sürecinin değerlendirilmesi ve değerlendirme neticesindeki elde edilen başarının belgelenmesinde dijital rozetlerin kullanılabileceği görüşü giderek yaygınlaşmaktadır. Dijital rozetler öğrenen yeterliliklerinin belgelenmesini sağlamak için kullanılmakta ve bu yeterliliğin dijital ortamlarda rahatlıkla paylaşılmasına imkan vermektedir. Çok yeni olmalarına rağmen dijital rozetlerin gerçek dünyadaki örnekleriyle birçok açıdan aynı işlevlere sahip olduğu görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında dijital rozetler, yüzyıllar boyunca kullanılan rozetlerin sanallaştırılmış gösterimi olarak düşünülebilir (Halavais, 2011). Fakat yeni yaklaşım ile öğrenme ortamlarında çok daha yaygın kullanılma imkanı tanığı ifade edilebilir.

Dijital rozetler sadece öğrenme düzeyini belirtmek için değil diğer yeterlilikleri göstermek için de kullanılmaktadır. Dijital rozetler, sosyal ağlarda ve forumlardaki kullanımları ile yaygınlaşmıştır. Sosyal ağlarda yaşanan gelişim ve artış da dijital rozetlerin zamanla birçok sistem (foursquare, Google News, theHuffington Post ve StackOwerflow vb.) tarafından kullanılabilir hale gelmesini sağlamıştır (Halavais, 2011; De Paoli, De Uffici, ve D'Andrea, 2012). Bu ortamlardaki kullanımlar öğrenme düzeyini göstermekten ziyade ortamın kullanım düzeyi, paylaşım oranı vb. durumları ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Dijital rozetlerin öğretim ortamlarında kullanımı ile birlikte öğrenme ortamlarında alternatif bir yeterlilik belgeleme anlayışının ortaya çıktığı görülmektedir. Özellikle öğrenme ortamlarında kullanılan ve başarının

temsili olarak görülen diploma ve sertifika gibi çıktıların yeterliliği tartışma konusu olmuştur. Bu bağlamda dijital rozetlerin kullanımının iş çevrelerinde ve eğitim kurumlarında var olan değerlendirme yöntemlerine alternatif olarak görülebileceği belirtilmektedir (Halavais, 2011). Diploma ve sertifika gibi değerlendirme araçları süreç hakkında geniş bir bilgi sunabilmektedir. Ancak kişinin becerileri hakkında tam bir bilgi vermemektedir. Başarıyı belirleyen geleneksel yöntemlerde, lise diploması, üniversite dereceleri, öğrencilerin bilgi ve becerileri hakkında (işçi, usta, geliştirici, vb.) yeterli ifade yer almamaktadır. Bu yüzden dijital rozetler öğrenme ortamlarında bireylerin daha etkili bir şekilde değerlendirilmelerine ve iş dünyası için kaynaklık edebilecek becerilerin de ortaya çıkarılmasına yardımcı olabilir (Watters, 2012; MacArthur, 2012). Buna ek olarak dijital rozetlerin öğrencinin bildiklerini, standart test ve harf notlarından daha anlamlı ve ayrıntılı şekilde ortaya koyacağı düşünülmektedir (Katie, 2012).

Öğrenme ortamlarında dijital rozetler farklı şekillerde sunulabilmektedir. Herhangi bir ders veya konu ile ilgili bilgi düzeyini giriş, orta, ileri veya acemi, uzman gibi kategorize edebilecek şekilde rozetler hazırlanabileceği gibi çeşitli konuları veya becerileri bilmeyi gösteren tek düzeyli rozetlerde mevcuttur. Benzer şekilde rozetlerin veriliş şeklide farklılaşabilmektedir. Öğretim süreci içerisinde aşamalı olarak rozetler sunulabildiği gibi öğretimin sonundaki değerlendirmeye göre rozet verilebilir.

Günümüzde öğrenme ortamlarında dijital rozet kullanımı oldukça azdır. Bununla birlikte dijital rozetlerin gelecekte daha yaygın kullanılacağı ifade edilmektedir. Kurum ve kuruluşlardan elde edilecek rozetlerin seçme ve yerleştirme süreçlerinde kullanılması oldukça muhtemeldir. Ayrıca farklı ortamlarda elde edilen rozetler hayat boyu saklanabilir (Katie, 2012) ve üniversite başvurusu, işe alım süreçleri gibi yeterliliklerin belgelenmesini gerektiren seçimlerde sertifika veya diploma gibi kullanılabilir. Örneğin Millirion Üniversitesine kayıt olan öğrencilerin diploma sahibi olmak için çok çaba sarf ettiklerini ve bu durum okul bırakma veya programın süresinden daha uzun sürelerde mezun olunduğunu ifade etmekte ve bu problemin dijital rozetlerin ve sertifikaların ders denkliklerinin kabulü ile giderilebileceğini önermektedir (Watters, 2012). Böyle bir süreç için rozetlerin güvenilir bir şekilde dağıtılması ve rozetlerin alındığı ortamların akredite bir yapı tarafından denetlenmesi gibi durumların olması gerektiği göz ardı edilmemelidir.

Dijital rozetlerin kullanılabilirlik, daha açıklayıcı yeterlilik sunumu gibi olumlu özelliklerinin yanında güvenilirlik ve standart değerlendirme ihtiyacı gibi dikkat edilmesi gereken durumları bulunmaktadır. Lindgren ve McDaniel (2012), dijital rozetlerin öğrencilerin sorumluluğunu artırma ve öğrenme motivasyonlarını olumlu yönde etkilemede kullanılabileceğini ifade etmektedir. Benzer şekilde (Halavais, 2011), rozetlerin kullanımında belirli bir davranışı veya yeterliliği öğretme noktasındaki öğrenme motivasyonu sağlayan gücünden faydalanıldığını ifade etmektedir. McDaniel(2012), etkileşimin ve üst düzey sosyal davranışların rozetlerle ödüllendirildiği çalışmasının sonuçlarıan göre rozetlerin motivasyon ve performans üzerinde olumlu etkileri bulunmaktadır. Ayrıca Mahle (2011), rozetlerin öğrencilerin derse katılım oranını artırdığını ifade etmektedir.

Dijital rozetlere yönelik bilimsel bilgiler ve bu yapıların öğrenme sürecine etkilerini ortaya koyan çalışmalar yok denecek kadar azdır. Bu çalışma dijital rozet ile derecelendirlen öğrenenlerin görüşlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu nedenle dijital rozetlerin öğrenme süreçlerine etkisi ve öğrenenlerin bu derecelendirme ve belgelendirme yapısına yönelik görüşlerinin belirlenmesi oldukça önemlidir.

Bu çalışma kapsamında lisans öğrencilerinin dijital rozetlere yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularının cevapları aranmıştır.

1. Dijital rozetlere yönelik öğrenen görüşleri nasıldır?
2. Dijital rozet kazanmanın öğrenenler açısından anlamı nedir?
3. Diploma, sertifika ve başarı belgeleri yerine dijital rozetlerin kullanımı öğrenenler tarafından nasıl değerlendirilmektedir?

YÖNTEM

Lisans öğrencilerinin dijital rozetlere yönelik görüşlerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışma kapsamında durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışmaları bir olgunun kendi yaşam çerçevesinde derinlemesine inceleyen ve eğitim araştırmalarında sıklıkla kullanılan bir yöntemdir. Bunun yanı sıra durum çalışmaları

genellikle incelenecek durumun net olmadığı ve birden fazla veri kaynağının olduğu durumlarda kullanılan bir araştırma yöntemidir (Yin, 1984).

Evren/Örneklem

Çalışma grubunu Atatürk Üniversitesi KKEF Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü III. ve IV. sınıf öğrencilerinin oluşturduğu 15 kişilik grup oluşturmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan bireyler gönüllü olanlar arasından rastgele olarak seçilmiştir. Yani örneklem seçim yöntemi amaca uygun olarak belirlenmiştir. Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, ve Demirel (2010) amaca yönelik örnekleme yöntemini olasıklı ve seçkisiz olmayan bir yöntem olarak tanımlamaktadırlar. Ayrıca derinlemesine yapılan araştırmalarda ideal bir yöntem olarak görülmektedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2010). Çalışma yöntemi gereği uzun süreli bir çalışma olduğundan gönüllülük önemli bir noktadır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak nitel veri toplama araçlarından olan görüşme yöntemi kullanılmıştır. Büyüköztürk ve diğerleri (2010) görüşmeyi, bir araştırma hakkında derinlemesine bilgi toplamanın amaç olduğu zaman kullanıldığını belirtmektedir. Görüşme tek başına kullanılabileceği gibi diğer veri toplama araçları ile birlikte kullanılabilir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2010). Çalışma kapsamında yarı yapılandırılmış görüşme formları hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları öğrencilerin kendilerini ifade etmelerini sağlamaktadır. Bunun yanı esnek bir yapıda ve derinlemesine araştırmaya fırsat verdiğinden dolayı tercih edilmiştir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2010).

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında katılımcılarla yapılan görüşmelerle elde edilen veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi görüşme ve gözlem yöntemlerinde sıklıkla tercih edilen bir analiz yöntemidir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2010). Ayrıca içerik analizi; metinlerin düzenlenmesinde, sınıflandırılmasında, karşılaştırılmasında ve metinlerden teorik sonuçlar üretilmesinde etkili olan bir araştırma tekniği olarak görülmektedir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007).

Sınırlılıklar

Bu çalışma yüz yüze dersler kapsamında yürütülmüştür. Günümüzde e-öğrenme ortamlarında da kapsamlı değişimlerin olduğu düşünüldüğünde çalışmanın sadece yüz yüze ortamlarda yürütülmesi bir sınırlılık olarak görülebilir. Ayrıca çalışma grubunu lisans öğrencileri oluşturmaktadır. Çeşitli düzeylerde öğrencilerden oluşan çalışma grupları çalışma sonuçlarının daha iyi genellenmesinde etkili olacaktır. Son olarak 15 kişi ile bir dönem yapılan bu çalışma yerine daha uzun süreli ve daha çok katılımcı üzerinde çalışılması daha net araştırma sonuçlarının oluşmasını sağlayacaktır.

BULGULAR

Dijital rozetlere yönelik öğrenci görüşlerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışma kapsamında 15 katılımcı ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşler içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Bulgular araştırma sorularına göre sıralanmıştır.

1. Dijital rozetlere yönelik öğrenen görüşleri nasıldır?

Dijital rozetlere yönelik bulguların ilk bölümünü katılımcıların görüşleri oluşturmaktadır. Katılımcı görüşleri incelendiği zaman dijital rozetlerin; motivasyon, rekabet algısı, ilgi, dikkat, özgüven artışı, başarı hissi, kalıcılık, derse karşı olumlu tutum geliştirme, etkili ölçme ve değerlendirme gerçekleştirme, bireysel ve akran değerlendirme imkanı kodları ortaya çıkmaktadır. Bu olumlu ifadelerin yanında teknik problemler, sürekli aktif olma hissinin verdiği yorgunluk ve rozet alamamanın sebep olduğu motivasyon, ilgi ve istek eksikliği gibi sınırlılıklarının olduğu görülmüştür.

Katılımcıların dijital rozetlere yönelik görüşlerin ilki motivasyondur. Katılımcılar sunulan dijital rozetleri alma isteklerinin, derse olan motivasyonlarını artırdığını ifade etmektedirler. Sekiz katılımcı dijital rozetlerin motivasyonlarını olumlu yönde etkilediklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca bazı katılımcılar dijital rozet alma isteğinin sınıf içi rekabeti artırdığını ve bu rekabette geride kalmamak için daha fazla gayret ettiklerini ve daha

fazla çalıştıklarını ifade etmektedirler (N=4). Rekabet oluşturma görüşünü ifade eden katılımcıların haricinde diğer bazı katılımcılar dijital rozetlerin derse yönelik ilgilerini artırdığını ifade etmektedirler (N=3). Motivasyon, rekabet algısı ve ilgi artışına yönelik örnek katılımcı görüşleri şu şekildedir.
Öğrenciler arasında rekabet ortamı oluşturuyor bu sayede derse ilgi ve dikkat artıyor.
Sınıf içinde rekabet ortamı yarattığı için güzel bir motivasyon öğesi olduğunu düşünüyorum.

Bulgular incelendiği zaman katılımcılar dijital rozetlerin olumlu etkilerine yönelik çeşitli boyutlardan bahsetmektedirler. Katılımcılar, dijital rozet verilen dersi aldıkları diğer derslere nazaran daha dikkatli takip ettiklerini ve dersi daha iyi anladıklarını belirtmektedirler. Ayrıca bazı katılımcılar özgüvenlerinin arttığını ve derse yönelik daha olumlu görüşlere sahip olduklarını ifade etmektedirler. Örnek katılımcı görüşleri şu şekildedir;
Sınıf içerisinde rekabet ortamı yaratması, uygulamaları daha dikkatli yapmamızı sağlaması açısından avantajlıdır.
... rozeti alan kişinin derse ilgisi artar ve bu durumunu korumak için çaba gösterir.
Dersi daha dikkatli takip ediyorum. Bu dersi daha fazla önemsediğimi hissediyorum.

Dijital rozetler başarıyı değerlendirme ve öğrenenleri derecelendirmek için kullanılmaktadırlar. Katılımcılar dijital rozetlerin başarıyı değerlendirme için etkili bir araç olduğunu düşünmektedirler. Bunun yanı sıra dijital rozetlerin bireysel değerlendirmeye imkan tanıdığını ve akranlarının başarı durumunu değerlendirmek için kazandıkları rozetleri dikkate aldıklarını ifade etmektedirler. Başarı değerlendirmeye yönelik örnek katılımcı görüşleri aşağıda belirtilmiştir.
Bilgisi olan iyi bilen öğrenciler diğerlerinden ayrılır .
Bence rozet, başarıyı ortaya koyuyor. Arkadaşlarıma göre başarı durumumu değerlendirirken artık rozet sahibi olma durumuna da bakıyorum.

Bulgular incelendiğinde katılımcılar, dijital rozetlere yönelik bazı sınırlılıklardan ve kullanıma yönelik çeşitli zorluklardan bahsetmektedirler. Birkaç katılımcı, içeriğin ve dijital rozetlerin sunulduğu ortamda meydana gelebilecek olası teknik problemlere vurgu yapmaktadırlar. Ayrıca rozet almak için derse sürekli devam etme ve aktif olma hissi yaşamalarının kendilerini yorduğunu belirtmektedir. Teknik problemler ve sürekli aktif olma hissinin vermiş olduğu yorgunluğa yönelik örnek katılımcı görüşleri şu şekildedir;
Herhangi bir şekilde bir sıkıntı yaşayan öğrenci yani programında bir aksaklık olduğunda derse devam edemediği için rozette sıkıntı yaşar.
Rozet alamama duygusu beni baskı altına tutuyor. Bu durum daha fazla ders çalışmama neden olsa da bazen bunalıyorum.
Örneğin öğrenci rozet için yapılacak uygulamanın dersine gelemezse onun için rozeti kaybetmek olur ve bu da sıkıntı oluşturur.

Katılımcılar dijital rozetlerin dağıtılması için değerlendirme sürecinin zor olduğunu ve bu durumun değerlendiriciler için problemler oluşturabileceğini ifade etmektedirler. Ayrıca rozet alamayan bazı öğrenciler uygulamaya yönelik olumsuz duygular hissettiklerini belirtmektedirler. Yine katılımcıların bazıları dijital rozet alamayan öğrencilerin özgüven eksikliği hissedebileceklerini, morallerinin bozulabileceğini tahmin etmektedirler. Bu durum ile ilgili örnek katılımcı görüşleri aşağıda belirtilmiştir.
Rozeti alamayan kişilerin derse karşı ilgisi düşer. Dersi önemsemezler derse karşı ilgisiz olurlar.
Rozet alamadığımı gördüğüm an hayal kırıklığı yaşadım.

2. Dijital rozet kazanmanın öğrenenler açısından anlamı nedir?

Çalışma kapsamında katılımcılara rozet kazanmanın kendileri için ne ifade ettiği sorulmuştur. Rozet alan katılımcılar, aldıkları rozetlerin gerçek bilgi seviyelerinin ölçüldüğünü belirtmektedirler (N=7). Ayrıca bu katılımcılar dijital rozetlerin başarı seviyelerini yansıttığını ifade etmektedirler. Bir katılımcı ise aldığı dijital rozetin uygulama yapma becerisini gösterdiğini belirtmektedir. Bu durum ile ilgili örnek katılımcı görüşleri şöyledir;
... ders içi başarımızın bir simgesi oluyor.
Uygulamadaki başarılarımın ne kadar olduğunu gösteriyor.

Birkaç katılımcı çalışma kapsamında aldıkları rozetlerin iş hayatında kullanılamayacak olmasının kendilerini rahatsız ettiğini ifade etmektedirler. Bununla birlikte bazı katılımcılar dijital rozetlerin kendi seviyelerine uygun bir değerlendirme kriteri olmadığını belirtmişlerdir (N=4). Ayrıca bir katılımcı ise dersten geçmenin asıl amacı olduğunu belirterek dijital rozetlerin kendisi için bir anlam ifade etmediği. Bu durum ile ilgili örnek katılımcı görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

Benim için bir anlam ifade etmiyor. Bence rozet çalışması ilköğretim öğrencisi için motive artırıcı bir özellik taşıyacaktır.

Rozetlerin çok bir anlamı yok. Benim rozetim var ama bunu nerde ne için kullanacağım. Bunu gerçek hayatta bir karşılığı yok.

3. Diploma, sertifika ve başarı belgeleri yerine dijital rozetlerin kullanımı öğrenenler tarafından nasıl değerlendirilmektedir?

Katılımcıların dijital rozetlerin diploma veya sertifika gibi derece belirten belgelerin yerine kullanımına yönelik görüşlerine başvurulmuştur. Bulgulara göre katılımcılar (N=6) dijital rozetlerin diploma veya sertifika gibi belgelerin yerine kullanılabileceğini belirtmektedirler. Bunun yanı sıra iki katılımcı dijital rozetlerin sertifika belgelerinin yerine kullanılabileceğini ama diploma yerine kullanılamayacağını belirtmektedir. Ayrıca dijital rozetlerin derece belirten belgelerin yerine kullanılamayacağını düşünen katılımcılarda bulunmaktadır (N=5). Bu durum ile ilgili örnek katılımcı görüşleri şöyledir;

Bence rozetler rahatlıkla diploma veya sertifika yerine kullanılabilir. Burada önemli olan gerçekten iyi eğitim vermek ve kaliteli bir değerlendirme yapmaktır.

Rozetlerle diploma yerine kullanılamaz. Çünkü diplomalarda birçok ders var fakat rozetler sadece bir ders için.

Dijital rozetlerin diploma veya sertifika yerine kullanılabileceğini belirten katılımcılar; dijital rozetlerin dağıtıldığı eğitimlerin ve değerlendirme süreçlerinin iyi planlandığı taktirde diğer derece belgelerinin yerine kullanılabileceğini belirtmektedirler. Dijital rozetlerin derece gösterimine yönelik örnek katılımcı görüşleri şöyledir;

Rozetlerden oluşan bir beceri listesinin diploma gibi kabul görmesi mümkün. Bunun için çok ciddi uygulamaların yapılması gerekmekte.

Adım adım ilerleme rozet uygulamasında olduğundan dolayı çok yararlı bir durum. Örneğin şu anki değerlendirme sürecinde herhangi bir rahatsızlıkda veya sınava katılamamama durumunda tüm dönemin yanıyor. Bunun önüne geçmede çok sağlıklı olur.

Sonuçta her değerlendirmede öğrenci başarısına göre bir sonuç var. Bunun diplomadaki ders notu olması ile rozet düzeyinin olması fark etmez.

Bazı katılımcılar dijital rozetlerin diplomaların yerine kullanılamayacağını belirterek, bu rozetlerin sertifika programlarındaki derecelendirme yapılarıyla benzer şekilde kullanılabileceğini söylemişlerdir. Bu durum ile ilgili örnek katılımcı görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

Rozet temelli değerlendirme uygulamasının sertifika yerine kullanılabilir çünkü bana göre ikisi de aynı anlam ifade ediyor ama diploma yerine kullanılmamalı diye düşünüyorum.

Diploma bir bitirme belgesidir ancak başar belgeleri veya katılım belgeleri yerine kullanılabilir.

Rozetlerle sertifikalar tek bir yeterliliği gösteriyor. Bu sebeple birbirlerinin yerine kullanılabilir. Fakat diplomalar başka.

Dijital rozetlerin diploma veya sertifika yerine kullanılamayacağını belirten katılımcılar; rozetlerin resmi bir belge kadar güçlü olmadığını belirtmektedirler. Bu şekilde hazırlanan bir eğitim sonucunda bireylerin tüm becerilerinin ortaya çıkarılamayacağından diploma veya sertifika yerine kullanımının anlamlı olmadığı belirtilmektedir. Bu durum ile ilgili örnek katılımcı görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

Ben bu görüşe katılmıyorum. Çünkü bizim yaptığımız uygulamaları tek başımıza oturup yapmıyoruz arkadaşlarımızdan da yardım alıyoruz bu gerçek bilgi seviyesini belirlemede ne kadar etkin olabilir diye düşünüyorum.

Bence diploma veya sertifika ile rozetler bir değil. Diploma resmi evrak fakat rozet öyle değil.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Dijital rozetlere yönelik öğrenci görüşlerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışma kapsamında katılımcıların dijital rozetleri beğendikleri ve bu şekilde hazırlanacak bir öğretimin faydalı olacağını belirttikleri görülmüştür. Bu durum dijital rozetlerin kullanıldığı eğitimlerin öğrenenler tarafından kabul edildiğini göstermektedir. Sınıf için yeterlilikler veya uzaktan eğitim ortamlarındaki başarı düzeylerine göre kazanılabilecek rozetler öğrenenleri farklı öğrenme deneyimleri ile öğrenme sürecine dahil edebilir. Benzer şekilde McDaniel, Lindgren ve Friskics (2012) yaptıkları araştırmada öğrenenlerin dijital rozetlere karşı olumlu tutum sergilediğini ve başarı düzeylerinde artış yaşandığını belirtmişlerdir.

Dijital rozetlerin öğrenme ortamlarında kullanılmasının birçok avantajı olduğu görülmektedir. Bu avantajlar içinde üzerinde en fazla durulan dijital rozetlerin öğrencilerin motivasyonunu artırdığı yönündeki durum olmuştur. Motivasyon öğrenme sürecini olumlu etkileyen ve başarıyı artıran bir etkendir (Marco ve De Paoli, 2013). Dijital rozetlerin motivasyonu artırması öğrenenlerin tatmin duygusunu desteklemesinde kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca öğrenenlerin öğrenme süreci içerisinde yeterliliklerini ispat edecek bir göstergeye sahip olmalarını olumlu motivasyona sebep olmuş olabilir. Öğrenenlerin ilgi artışlarının olması bu durumu desteklemektedir. Ayrıca öğrenenlerin daha önce hiç karşılaşmadıkları bir şekilde rozetlerle değerlendirilmesi öğrenenlerin faklı hissetmelerine neden olmuş olabilir. Bu durumla ilgili Rogers (1983) ortama eklenen bir yeniliğin öğrenenlerin motivasyonlarını artırmada etkili olduğunu belirtmektedir.

Bulgular öğrenme ortamlarında dijital rozetlerin kullanımının öğrenenler arasında rekabet ortamı oluşturduğunu ve bu durumun öğrenenlerin derse karşı olan ilgi ve dikkatlerini artırdığını göstermektedir. Sınıf içi rekabet öğrenenlerin mevcut becerilerin göstermek için rozetlerini paylaşmalarından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Öğrenme ortamlarında optimum düzeyde rekabet ortamının oluşturulması öğrenme aktivitelerin daha etkili gerçekleştirilmesine ve derse karşı olan ilgi ve dikkatin artmasına aracılık etmektedir. Ayrıca rozet alma eylemi neticesinde ortaya çıkan tatmin hissini sürekli kılmak için öğrenenlerin derse olan ilgisi ve başarılı olma isteği artmış olabilir.

Bulgular, dijital rozetlerin öğrencilerin özgüvenlerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Öğrenenlerin becerilerinin rozet gibi bir ödül ile desteklenmesi özgüven duygusunu desteklemiş olabilir. Ayrıca öğrenenlerin çeşitli yeterliliklerinin akranları tarafından fark edilmesi, beğenilmesi veya takdir edilmesi de özgüven artışına neden olduğu düşünülmektedir. Katılımcıların derse yönelik olumlu bir yaklaşım kazandıklarını ifade etmeleri bu durumu destekler niteliktedir.

Katılımcılar, dijital rozetlerin sadece kendi başarılarını değil öğrenen grubunun tamamının başarısının görülmesine imkan tanıdığını ifade etmektedirler. Bu durum dijital rozetlerin belirli bir seviyeyi göstermesi ve sınıflama imkanı sağlamasının bir sonucu olabilir. Katılımcılar, dijital rozetler için yapılan değerlendirmenin sınav ile başarı değerlendirmesine göre daha etkili olduğunu düşünmektedirler. Bu durumun uzun süreli değerlendirme, daha az baskı altında bilgi ve becerilerin gösterme imkanına sahip olma ve alternatif değerlendirme araçlarının kullanılmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Dijital rozetlerin öğrenenlerin uygulama becerilerini ölçmesi daha etkin bir değerlendirme hissi oluşturabilmektedir. Bu durumu destekler nitelikte Katie (2012) gerçekleştirdiği çalışmada dijital rozetlerle gerçekleştirilen eğitimlerin öğrenenlerin değerlendirilmesinde etkili olduğunu belirtmektedir.

Katılımcılar dijital rozetlerin dağıtımına yönelik çeşitli teknik problemlerin ortaya çıkabileceğini ifade etmektedir. Teknolojik olarak yaşanan sıkıntılar aslında e-öğrenme ortamlarının hemen hemen hepsinde yaşanabilecek kronik problemler olarak görülmektedir. Dijital rozetler elektronik ortamlar üzerinden elde edilmekte ve paylaşılmaktadır. Bu nedenle teknolojik ortamlarda meydana gelebilecek çeşitli problemlerin bu ortamlarda da ortaya çıkması muhtemeldir. Bu durum da öğrenenlerin kaygı duymalarında etkilidir. Bununla birlikte diploma ve sertifika gibi belgelerin basılı olması ve çeşitli şekillerde saklanabilmesi ve kullanılabilmesi mümkündür. Bulgular katılımcıların dijital rozetlerini başarı ve sertifika belgeleri yerine kullanılabileceğini göstermektedir. Dijital rozetlerin bu tür belgelerin eksikliklerini kapatabilecek ve öğrenci başarılarını doğru bir şekilde yansıtabilecek ortamlar olarak görülmektedir (Watters, 2012). Ancak dijital rozetler sadece elektronik

ortamlarda yer almaktadır. Bu durum katılımcıların rozetlerini saklayamama endişesine ve elektronik ortamların basılı ortamlar kadar sabit ve kalıcı olamayacağını düşünmelerine yol açmış olabilir.

Dijital rozet kazanma durumu öğrenen motivasyonunu olumlu yönde etkilemektedir. Aynı şekilde dijital rozet kazanamayanlar için bu durumun motivasyonu olumsuz yönde etkilediği bulgularda yer almaktadır. Ayrıca dijital rozet kazanamamanın sebep olduğu ilgi ve özgüven kaybı da katılımcıların ifade ettiği muhtemel problemler arasında yer almaktadır. Bu durum öğrenenlerin rozet kazanamamış olmalarının kendilerini akranları arasında başarısız olarak değerlendirmeleri ve derse yönelik ilgi ve alakalarını azaltmaları sebebiyle ortaya çıktığı düşünülmektedir. Başarısızlık hissinin özgüveni etkileyen temel faktörlerden biri olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak dijital rozetler öğrenenlerin başarı durumlarını ortaya koymak ve öğrenenlerin yeterliliklerini belirtmek için kullanılan etkili araçlar olarak belirtilebilir. Öğrenme düzeyinin değerlendirilmesi ve öğrenen yeterliliklerinin belgelenmesinde dijital rozetlerin kullanımı mümkündür. Bu noktada dijital rozetlerin verildiği uygulamaların resmi düzeyde, ciddi ve kaliteli bir müfredatın etki ve geçerli bir ölçüm ile desteklenmesi oldukça önemlidir. Bununla birlikte etkili ve kaliteli süreçler üzerinden sunulan dijital rozetlerin öğretim sürecine entegre edilmesinin olumlu yönleri şu şekilde ifade edilebilir.
Dijital rozetler;

- Öğrenen motivasyonu artırır.
- Öğrenenler arasında rekabet ortamı oluşturur.
- Derse karşı olan ilgiyi artırır.
- Dikkat ve ilginin sürekli olmasını sağlar.
- Bireysel ve akran değerlendirmesine imkan tanır.
- Öğrenenlerin özgüvenini artırır.
- Olumlu tutum oluşturmayı destekler.
- Değerlendirme sürecinin öğreneni tatmin eden bir forma dönüşmesini sağlar.
- İyi hazırlanır ve resmi destek sağlanır ise sertifika gibi derece belgelerine alternatif olabilir.

Genel olarak dijital rozetlere yönelik katılımcı görüşlerinin büyük bir bölümü olumludur. Bununla birlikte dijital rozetlerin kullanımında dikkat edilmesi gereken noktalar bulunmaktadır. Ayrıca dijital rozetlerin sunumu ve kullanımına yönelik çeşitli eksiklikler bulunmaktadır. Dijital rozetlere yönelik eksiklikler ve çeşitli sınırlılıklar şu şekilde ifade edilebilir;

- Dijital rozetlerin dağıtımında değerlendirme süreci dikkat gerektirir ve uzun sürelidir.
- Teknik sınırlılıklar öğretim faaliyetini olumsuz yönde etkileyebilir.
- Diploma ve sertifika gibi belgeler kadar uzun saklama ömürleri olmayabilir.
- Rozet alınmayan öğrenenlerin öğretime yönelik;
    - İlgi düzeyleri azalabilir.
    - Motivasyon kaybı yaşanabilir.
    - Çeşitli özgüven problemler ortaya çıkabilir.

ÖNERİLER

Dijital rozetler öğrenme sürecine ve değerlendirme anlayışına yeni bir soluk getirmiştir. Bu aracın etkili kullanımı öğreticilerin öğrenme sürecine olumlu etki yapmalarını sağlayabilir. Ayrıca çeşitli yeterliliklere sahip bireylerin bu yeterliliklerini ortaya koyan rozetler ile değerlendirilmesi mümkün olabilir. Bu çalışma sınıf içi ve sınıf dışı öğrenme faaliyetleri ve değerlendirme süreçleri neticesinde dijital rozetler ile değerlendirilen 15 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Benzer çalışmaların daha fazla sayıdaki öğrenenler ile gerçekleştirilmesi önerilmektedir. Bunun yanı sıra çalışma grubunu lisans öğrencilerinin yerine farklı düzeydeki öğrenenlerle de benzer çalışmalar yapılabilir.

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

Bani, M. & De Paoli, S. (2013). Ideas for a new Civic Reputation System for the Rising of Digital Civics: Digital Badges and Their Role in Democratic Process. Proceedings of the European Conference on e-Government;2013 January, s. 45.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2010). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). New York, NY: Routledge.

De Paoli S., De Uffici N., & D'Andrea V. (2012) "Designing badges for a civic media platform". In *Proceedings of the BCS-HCI '12* Conference. pp, 59-68.

Halavais, A. (2011) "A Genealogy of Badges", *Information, Communication and Society* 15(3): 354-373.

Katie, A. (2012). Digital badges. Education Week's Digital Directions, 5, 24-24, 25, 28, 25, 30, 25. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/1115563571?accountid=8403

Lindgren, R., & McDaniel, R. (2012). Transforming Online Learning through Narrative and Student Agency. *Educational Technology & Society*, *15* (4), 344–355.

Mahle, M. (2011). Effects of interactivity on student achievement and motivation in distance education. Quarterly Review Of Distance Education, 12(3), 207-215.
http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=tfh&AN=70303055&site=ehost-live

McDaniel, R., Lindgren, R. & Friskics, J., 2012. Using badges for shaping interactions in online learning environments. In: Professional Communication Conference (IPCC), 2012 IEEE International. Professional Communication Conference (IPCC), 2012 IEEE International. pp.1–4.

Rogers, Everett M. (1983), Diffusion of Innovations, 3rd ed. New York: The Free Press.

Watters, A. (2012). Show Me Your Badge. Campus Technology, 26(4), 8-12.

Yin, R. K. (1984). Case Study Research: Design and Methods. Newbury Park, CA.:Sage.

Badges for lifelong learning competition winners announced. (2012, Mar 01). PR Newswire. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/925638869?accountid=8403

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Kasım 2014 Cilt: 3 Sayı: 4 Makale No: 21 ISSN: 2146-9199

OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARINA "SANAT VE SANAT DALLARI" HAKKINDA FARKINDALIK KAZANDIRARAK DUYARLILIKLARINI ARTTIRMA PROJESİNİN "PROJE TABANLI ÖĞRETME" YÖNTEMİYLE AKTARILMASI

Dr. Asude B. Dağal
Marmara Üniversitesi
asudebdgmail.com

Araş. Gör. Duygu Şallı
Marmara Üniversitesi
duyarsal@hotmail.com

Özet

Sanat eğitimi kavramı, toplumsal ve genel anlamda, güzel sanatların tüm alanlarını ve biçimlerini içine alan, okul içi ve okul dışı yaratıcı sanatsal eğitimi tanımlamaktadır (Dizdar, 2012). Okul öncesi dönem çocuklarının sanat ve sanat dalları hakkında bilgi sahibi olmaları amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması deseni ve analiz tekniklerinden betimsel analiz tekniği kullanılmış olup; 2012-2013 eğitim yılında M.Ü. A.E.F. Prof. Dr. Ayla Oktay Okul Öncesi Eğitim Uygulama Birimi'ne devam eden 60-72 aylık 18 çocuk ile yürütülmüştür. Seçilen örneklem grubu ile araştırmacılar tarafından hazırlanan yapılandırılmamış değerlendirme soruları formu aracılığıyla ön görüşme gerçekleştirilmiştir. Proje 8 hafta süreyle çocuklarla uygulanmıştır. Çocuklar drama,oyun,kavram haritaları, gezi, el sanatları….vs. gibi zenginleştirilmiş etkinliklerle sanat dallarının neler olduğunu öğrenmiş bu sanat dallarına ait özellikleri keşfetmiş ve her sanat dalına ait görsel bir ürün ortaya koyup üzerine tartışma fırsatı bulmuşlardır. Proje uygulama sürecinin bitiminde örneklem grubuna aynı değerlendirme formu yeniden uygulanmıştır. Çalışmada örneklem grubunu oluşturan okul öncesi dönem çocuklarının sanata bakış açılarını gelişmesine ve sanata karşı duyarlılık sağlayarak sanat dallarına ilişkin farkındalık yaratırken; sanatın ne olduğunu tanımlamalarında, sanat dallarının neler olduğunu ve bu sanat dalları ile ilgili bilgi sahibi olmalarında proje tabanlı programın faydalı olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Okul Öncesi, Sanat, sanat dalları.

INCREASING THE SENSITIVITY OF PRE-SCHOOL CHILDREN THROUGH GIVING AWARENESS ON "ART AND FIELDS OF ART" BY USING THE "PROJECT BASED TEACHING METHOD"

Abstract

The concept of art education consists of the creational art education in and out of school which includes all the fields and forms of fine arts in social and general terms (Dizdar, 2012). In this study, action research method has been used in order to inform pre-school children about art in general and on fields of art. Study was conducted with 18 children (60-72 months olds) from M.Ü. A.E.F. Prof. Dr. Ayla Oktay Okul Öncesi Eğitim Uygulama Birimi. Preliminary interviews were held with the chosen study group by using the non-structured evaluation questionnaire which was prepared by the researchers. Project had a time span of 8 weeks. Children learned about various fields of art through activities like drama, game playing, concept maps, trips, handicrafts etc. They discovered the specifics about fields of art and had the opportunity to create a visual art object for every field and discuss over it. At the end of the project, the study group was examined by using the same questionnaire that had been used at the beginning. This research showed that the children in the study group had developed a better understanding and awareness towards art in general and toward the specific fields of art. Besides these results, project based teaching has been found useful for children in identifying art in general and in understanding and gaining information on fields of art.

Key Words: Pre-school, art, fields of art.

GİRİŞ

Okul öncesi eğitiminin en önemli amaçlarından biri çocuğun yaratıcılığının geliştirilmesidir. Yaratıcılığın geliştirilmesinde sanat eğitimi programlarının önemli bir yeri vardır. (http://www.acevokuloncesi.org/download/sanat_egitimi.pdf**).**

Çocukların entelektüel, duygusal ve estetik yaşamının gelişmesinde etkin bir rol oynayan sanat, bu özelliğini bütünleyici olmasından alır. Eğer sanat olmazsa konuşma dünyası araçsız kalır. Sanat, çocuklardaki enerjiyi ve var olan kapasiteyi ortaya çıkarırken onların kendini ifade etmesine olanak verir. Okul öncesi yaşta başlayacak bilinçli sanat eğitimi, çocuğun gelecekte kullanacağı evrensel çok yönlü yaratıcı dilini oluşturmasına olanak sağlar. Sanat eğitimi alan çocuk ile almayan okul öncesi sanat eğitimine başlayan çocuklar arasında büyük farklılıklar görülür.Günümüzde sanat eğitimi ihtiyaçlara cevap verebilmek için çok yönlü olmak zorundadır.Çocuk doğal olarak yaratıcı fikirlerle dolu olarak keşfetmeye hazır bekler.Önce fikirleri, hayalgücü kışkırtılmalı sonra resim, heykel, seramik, drama birlikte yer değiştirilerek kullanılmadır.Sanatın çok yönlü yapısıyla birlikte gelişen çocuklar (Resim-Heykel-Seramik-Müzik) ileride hızla gelişen teknolojiye çok yönlü düşünebildikleri için daha kolay uyum sağlarken geçmişi de daha iyi anlayabileceklerdir. (http://www.icaa.org.tr/datelier/makaleler/index.html**).**

Okul öncesi dönemde sanat eğitimi uygun şekilde hazırlandığında çocukların yaratıcılıklarını geliştiren büyük bir potansiyel olmaktadır. Duygularını dille, müzikle ve programdaki diğer etkinliklerle ifade edemeyen çocuklar, sanat etkinlikleri ile kendilerini ifade etme imkanı bulmakta ve rahatlamakta, kendilerine özgü yeni ürünler oluşturarak doyuma ulaşmaktadırlar (Ulutaş,İ; Ersoy,Ö; 2004).

Çocuklar sanatsal çalışmalar yapmaya her zaman hazırdırlar. Resim, müzik, tiyatro, drama, dans gibi sanat dalları çocuğun yaşantısında oyun olarak kendisini göstermektedir. Çocuklar, sanat merkezlerinde sergi açılışlarına, müze gezilerine, konserlere, performanslara katılabilirler. Sanatçılar (ressamlar, heykeltıraşlar, müzisyenler, grafikerler vb.) çocuklarla çalışarak onların yaşantı dünyalarını zenginleştirebilirler. **(**http://www.acevokuloncesi.org/download/sanat_egitimi.pdf**)**. Çocukların yoğun olan yaratıcılık ve estetik duygularının erken yıllarda desteklenmemesi ileriki yıllarda yaratıcı, üretken ve çevrelerindeki güzellikleri algılayan bireyler olmalarını da engelleyebilmektedir (Feeney ve Moravcik, 1987). Bu doğrultuda çocukların erken yıllarda desteklenmesi için sanat eğitiminin amaçlarının belirlenmesi gerekmektedir. Okul öncesi dönemde sanat eğitiminin bir çok amacı bulunmaktadır. Bunlardan en önemlisi çocukların kendilerini ve dünyayı yaratıcı bir şekilde algılama yeteneklerini artırmaktır. Çocuğun sanat ürünü oluşturma süreci kendi hayatına anlam vermenin bir yoludur. Ayrıca çocuklar başkalarının yaptığı veya doğal sanat çalışmalarındaki anlamı da keşfederler. Onlar için sanat zamanla dünyayı algılama ve dünyadaki ilişkiler hakkında düşünme yolu haline gelmektedir (Ulutaş,İ; Ersoy,Ö; 2004).

Tüm bu bilgilere dayanarak söyleyebiliriz ki; proje tabanlı öğrenme bireysel düşünceler ve öğrenmeler yaratmada anahtar stratejidir. Bu sebeple çocukların yaparak yaşayarak, probleme çözüm üreterek, deneyerek, sonuçları bizzat görerek katılacakları proje yaklaşımıyla hazırlanan bir programın, çocukların sanat ve sanat dallarının ne olduğunu idrak edip bilgi sahibi olmalarında etkili olacağı düşünülmektedir.

Problem

Proje tabanlı öğrenme yaklaşımıyla hazırlanan sanat eğitim programı çocukların sanatı tanımasında sanat dalları hakkında bilgi sahibi olmasında etkili midir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Eylem araştırması, bir grup insanın bir problemi tanımlaması, problemi çözmek için bir şeyler yapması, çabalarının ne kadar başarılı olduğunu görmesi, eğer sonuçtan tatmin olmazlarsa yeniden denenmesi; kısaca yaparak ve yaşayarak öğrenmesidir. (Aksoy, 2003:477). Wats'a göre eylem araştırması katılımcıların araştırma tekniklerini kullanarak kendi eğitim uygulamalarını sistematik olarak dikkatle gözden geçirmesi sürecidir (Ferrance, 2000:7).

Eylem araştırmaları uzman araştırmacıların denetiminde, uygulayıcıların ve problemin içinde yer alanların katılımlarıyla var olan, uygulamanın eleştirel bir değerlendirmesini yaparak durumu düzeltmek için alınması gereken önlemleri belirlemeyi amaçlayan araştırmalardır (Karasar, 1999:27).

Çalışma Grubu

Çalışma, 2013-2014 eğitim-öğretim yılı güz yarıyılında İstanbul Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Prof. Dr. Ayla Oktay Okul Öncesi Eğitim Uygulama Birimi'ne devam eden 60-72 aylık 17 okul öncesi dönem çocuğu ile yürütülmüştür.

Veri Toplama Aracı

Seçilen örneklem grubundaki çocuklar ile araştırmacılar tarafından hazırlanan 11 sorudan oluşan yapılandırılmamış değerlendirme formu aracılığıyla projenin öncesinde ve sonrasında görüşme gerçekleştirilmiştir.

Uygulama

Proje 8 hafta süreyle çocuklarla uygulanmıştır. Çocuklar drama,oyun,kavram haritaları, gezi, el sanatları….vs. gibi zenginleştirilmiş etkinliklerle sanat dallarının neler olduğunu öğrenmiş bu sanat dallarına ait özellikleri keşfetmiş ve her sanat dalına ait görsel bir ürün ortaya koyup üzerine tartışma fırsatı bulmuşlardır. Proje uygulama sürecinin bitiminde örneklem grubuna aynı değerlendirme formu yeniden uygulanmıştır.

1.Hafta - Sanat Nedir?

- Beyin fırtınası,
- Sanat denilince (projeksiyon gösterimi)
- Sanat ile ilgili sözler
- Sanat nedir aile ile röportaj
- Röportaj sunum

2.Hafta - Sanat Dalları Nelerdir?

- Sanat dalları nelerdir? Projeksiyon gösterimi
- Sanat dalları animasyon film izleme
- Kavram haritası oluşturma
- Sanat dalları drama

3.Hafta - Resim

- Ünlü ressamlar ve tabloları
- Yağlı boya tablo yapımı
- Resim sergisi gezi
- Hayali fırça drama
- Farklı müziklerle resim çalışması

4.Hafta – Müzik

- Müzik aletleri tanıtım
- Farklı sesler, farklı müzik türleri
- Müzisyen konuk daveti
- Müzik bölümü gezi
- Müzik aleti yapalım

5.Hafta - Tiyatro-Sinema

- Sinema- tv bölümü konuk daveti
- Sinema- tv bölümü animasyon çekimi izleme
- tİyatro gezi
- Sinema gezi
- Öykü yazma ve canlandırma

6.Hafta- Fotoğrafçılık

- Ünlü fotoğrafçıların eserleri
- Fotoğrafçı resim draması
- Artık materyallerle fotoğraf makinası yapımı
- Fotoğrafçı konuk daveti
- Çeşitli mekanlarda fotoğraf çekimi

7.Hafta- Heykel

- Ünlü heykeltraşların heykelleri
- Heykel draması
- Heykel atelyesi gezi
- Heykel yapımı

8. Hafta Son bir bakış

- Sanat dalları dramatizasyon
- Sanata dair sözlerin resimlenmesi
- Sanat galerisi gezi
- Sanat dalları ile ilgili neler yaptık?

1. Hafta etkinlik örnekleri

Sanat Nedir?

- Beyin fırtınası,
- Sanat denilince (projeksiyon gösterimi)
- Sanat ile ilgili sözler
- Sanat nedir aile ile röportaj
- Röportaj sunum

1.Gün

Çocuklara; birlikte bir proje çalışması yapacakları söylenir. Bu proje çalışmasında çocuklara oldukça fazla görev düştüğünü ve onların fikirlerine çok fazla ihtiyacımız olduğu belirtilir. Araştırmacı çocukların konuyla ilgili bilgilerini değerlendirmek üzere bazı sorular sorar. Başlangıç olarak araştırmacı tahtaya sanat yazar ve çocuklara şu soruyu sorar sanat neyi ifade ediyor lütfen bana sanatla ilgili bildiklerinizi söyler misiniz siz söylerken ben de söylediklerinizi tahtaya yazacağım Ayşe……..dedi .. Ahmet.....dedi diye bütün çocukların söyledikleri yazılır.Çok güzel peki sanatla neler yapabiliriz şimdi yine siz söyleyeceksiniz ben yazacağım Ahmet.....dedi Ayşe ……. dedi diye bütün çocukların söyledikleri yazılır harika şimdi de sanatla ilgili neleri merak ettiğinizi öğrenmek istiyorum. Siz öğrenmek istediklerinizi söyleyeceksiniz ve ben de yazacağım. Tek tek çocukların soruları yazılır. Yukarıda tahtaya yazılan her şey daha sonra araştırmacı tarafından bir kağıda yazılarak not alınır ve saklanır. Peki bu konuda benim de merak ettiklerim var onları sizlere sormak istiyorum. Daha sonra tüm bu merak ettiklerimizi birlikte araştırıp öğreniriz diyerek sorular sorulmaya devam edilir.

2.Gün

Sanat ile ilgili projeksiyon gösterimi izlenir.Çocuklarla masaya geçilir ve izledikleri projeksiyonla ilgili resim yapmaları istenir.

3.Gün

Ünlü düşünürlerin sanatçıların sözleri tek tek çocuklara okunur. Bu sözlerin ne demek istendiği hakkında konuşulur,tartışılır.

4.Gün

Çocuklara aileleriyle sanat ile ilgili bir röportaj yapmaları ile ilgili bir görev verilir. Çocuklara bazı röportaj örnekleri izletilir.Sınıfta da bir röportaj ortamı sağlanarak provası yapılır.

5.Gün

Çocukların aileleriyle yaptıkları röportajın sunumları sırasıyla yapılarak elde ettikleri bilgileri paylaşmaları sağlanır.

BULGULAR

Sanat Projesi Öntest

Çocuğun adı soyadı	***S1 Sanat nedir, sence?***	***S2 Sanat yapan kişiye ne ad verilir?***	***S3 Kimler sanatçı olabilir?***	***S4 Bildiğin sanat dallarını söyler misin?***	***S5 Bildiğin sanatçı isimleri var mı?***	***S6 Sen bir sanatçı olsaydın, hangi sanat dalını tercih ederdin?***
Enes Ç1	*Resim yapmak*	_____	*Ben sanatçı bilirdim*	*Resim*	_____	*Tiyatro yapardım*
Defne A. Ç2	----------	----------	----------	----------	----------	----------
Ayşe Melek Ç3	----------	----------	*Babam*	----------	----------	----------
Nehir YarkaÇ4	----------	----------	----------	*Boya yapmak*	----------	*Suluboya ile resim çizerdim*
Ecem Odabaşı Ç5	*Farklı şeyler aklıma gelir*	----------	*Etkinlik yapan kişilere sanatçı denir*	*Resim, müzik*	----------	*Tiyatro*
Kayra Işık Ç6	*Resim yapmak*	*ressam*	*Yetişkinler büyükler*	*Resim tiyatro*	----------	*Sanatçı olmak istemiyorum*
Onat Dursun Ç7	*Sessiz olan birşey*	----------	*Okula giden çocuklar*	*resim*	----------	*yapıştırma*
Zeynep Yavuz Ç8	*Resim yapmak*	*resimci*	*Sanatçı olmak isteyenler*	*Resim, heykel*	----------	*İnsan yapardım*
Yağmur Kurtuluş Ç9	*Resim yapmak, farklı oyunlar oynamak*	*sanatçı*	*Sanat yapanlar*	*resim*	----------	*Kesme ve resim*
Semih Efe Ç10	*Çalışmak demek*	*İşçi denir*	*malcılar*	*arabacılar*	*Ege*	*Bütün malları toplar, insanlara verirdim*
Kaan Sırma Ç11	*Birşeyleri kesip yapıştırmak*	*Sanatçılar*	*Sanatçılıkta usta olan kişilere sanatçı denir*	*Resim yapmak*	---------	*resim*
Kayra Işık Ç12	*Resim yapmak*	*Sanatçı*	*En büyükler*	*Spiderman*	----------	*İnsanlar ne isterse onu*
Doruk Ç11	----------	---------	*ben*	----------	*Doruk*	*İkinci*
Defne Uçar Ç12	----------	*ressam*	*En iyi resim yapanlar*	---------	---------	*Güzel bir çiçek yapardım*
Ateş Akköse Ç13	*Sanat eseri*	*ressam*	*ressam*	*resim*	*çiçek*	*Timsah*
Mert Eren Ç14	*boyamak*	*ressam*	*ressamlar*	----------	*yazar*	*Futbol*
Zeynep aydınÇ15	----------	*Ressam*	*Resim Yapanlar*	*resim*	--------	*Resim*
Arca PakaÇ16	*Kukla gösterisi*	*insanlar*	*insanlar*	*mikrafon*	----------	*Ata binerdim*
Pars Ç17	----------	*insan*	*babam*	*resim*	-------	*bilmem*

Sanat Projesi Sontest

Çocuğun ad-soyad	***S1 Sanat nedir, sence?***	***S2 Sanat yapan kişiye ne ad verilir?***	***S3 Kimler sanatçı olabilir?***	***S4 Bildiğin sanat dallarını söyler misin?***	***S5 Bildiğin sanatçı isimleri var mı?***	***S6 Sen bir sanatçı olsaydın, hangi sanat dalını tercih ederdin?***
Enes Ç1	*Güzel işler yapmak, müzik gibi,resim gibi, heykel gibi…..*	*sanatçı*	*Müzisyenler, ressmalar, fotoğrafçılar, balerinler*	*Müzik, tiyatro, resim,sinema, bale, fotoğraf*	*Unuttum*	*Sinema*
Defne A. Ç2	*Çalışmak ve güzel şeyler yapmak*	*sanatçı*	*Resim, yapanlar, bale yapanlar, müzik yapanlar*	*Resim, bale, tiyatro, müzik*	*Vivaldi*	*Bale*
Ayşe Melek Ç3	*Ressam olmak,müzisyen olmak, heykel yapmaktır*	*sanatçı*	*Ben de olabilirim bale yapıyorum*	*Resim, bale, fotoğraf, müzik*	*----------*	*Bale ve resim*
Nehir YarkaÇ4	*Güzel resim yapmak, müzik yapmak, heykeller yapmak işte böyle bişey*	*sanatçı*	*Resmini iyi yapanlar, iyi tiyatro yapanlar, güzel heykel yapanlar. Çok çalışmak gerek …*	*Bale, müzik, resim, heykel gibi işte çok şey*	*picasso*	*Tiyatro*
Ecem Odabaşı Ç5	*Yapılan tüm güzel çalışmalar, resim gibi, müzik, heykel,fotoğraf*	*sanatçı*	*Resim yapanlar, müzik çalanlar*	*Bale, fotoğraf, müzik, tiyatro, sinema*	*Picasso*	*bale*
Kayra Işık Ç6	*Resim, müzik, heykel, fotoğraf denen şeyler*	*sanatçı*	*Resim,müzik işini iyi yapanlara denir*	*Resim, müzik, tiyatro, bale, kukla, sinema*	*Picasso,Mozart*	*Tiyatro, Kukla*
Onat Dursun Ç7	*Güzel çalışmaktır, düzgün Ressam gibi, güzel müzik yapmaktır , güzel tiyatro oynamaktır*	*sanatçı*	*Heykeltraşlar, balerinler, ressamlar*	*Heykel, bale, resim, sinema, tiyatro*	*Zerrin teyzem o bir ressam çünkü*	*sinema*
Zeynep Yavuz Ç8	*Resim yapmaktır*	*sanatçı*	*İsteyen herkes olabilir, çok çalışmak gerekir*	*Bale resim tiyatro,sinema, müzik*	*----------*	*Bale*
Yağmur Kurtuluş Ç9	*Güzel birşeyler çizmek, güzel müzik yapmak, güzel heykel yapmak*	*sanatçı*	*Sanat yapanlar*	*Bale, sinema, resim*	*--------*	

Semih Efe Ç10	*Müzik sanatları yapmaya denir*	*ressam*	*Bütün herkes olabilir*	*Resim, müzik*	*---------*	*müzik*
Kaan Sırma Ç11	*Sanatçıların yaptıkları güzel rsimler, müzikler, fotoğraflar…*	*sanatçı*	*Sanatçı olmak isteyenler*	*Heykel,fotoğraf, Sinema,tiyatro, Resim,müzik*	*Picasso, Monet*	*tiyatro*
Kayra Işık Ç12	*Resim, müzik, kukla yapanlara denir*	*sanatçı*	*Müzikte,resimde heykelde işlerini iyi yapanlara denir.*	*Resim,müzik, tiyatro,bale, kukla,sinema*	*Picasso, Mozart*	*Tiyatro, kukla*
Doruk Ç11	*Resim, müzik ile kazanabilmek*	*Sanat yapan kişi*	*Bütün çalışan insanlar. Müzik çok çalışmak*	*Resim, kitap yazmak, heykel yapmak*	*unuttum*	*resim*
Defne Uçar Ç12	*Resim yapmak, müzik yapmak,*	*Sanatçı*	*Erkek ve kadınlar*	*Bale, resim, müzik*	*Picasso*	*Bale*
Ateş Akköse Ç13	*Müziktir*	*sanatçı*	*Müzik,resim,tiyatro gibi şeyleri iyi yapanlar*	*Müzik, resim,tiyatro, edebiyat*	*Aslında değişik ülkelerde yaşayan ressamları söylemiştin ama unuttum*	*Resim, edebiyat*
Mert Eren Ç14	*Resim yapmak,heykel yapmak, fotoğraf çekmektir*	*Ressam, müzisyen falan denir*	*Herkes olabilir*	*Resim, bale, müzik, fotoğraf, heykeltraş*	*----------*	*Tiyatro*
Zeynep aydınÇ15	*Suluboyaile resim yapmak, killle heykel yapmak,gitar ile müzik yapmak*	*sanatçı*	*Resimleri çok iyi yapanlar, güzel bale yapanlar*	*Tiyatro, sinema, resim, bale, fotoğraf, heykel*	*Picasso*	*Bale*
Arca PakaÇ16	*Bale yapmak,müzik yapmak, tiyatro yapmak*	*Ressam, müzisyen*	*Herkes olabilir ama çok iyi müzik çalmaları çok iyi bale yapmaları gerekir*	*Bale, resim, müzik, heykel*	*----------*	*Bale*
Pars Ç17	*Yapılan güzel resimler, müzikler, tiyatrolar hepsi*	*sanatçı*	*Sanat yapanlar, iyi resim yapanlar, müzik yapanlar,*	*Resim, müzik,bale, tiyatro,*	*Mozart, vivaldi*	*Resim*

TARTIŞMA VE SONUÇ

Tablo 1'de çalışmanın ön görüşme sonuçları, Tablo 2'de ise son görüşme sonuçları yer almaktadır. Tablolar incelendiğinde okul öncesi dönem çocuklarının Tablo 1'de çalışmanın ön görüşme sonuçları, Tablo 2'de ise son görüşme sonuçları yer almaktadır. Tablolar incelendiğinde proje tabanlı öğrenme yaklaşımıyla hazırlanan sanat eğitim programının okul öncesi dönem çocuklarının sanatı tanıması, sanat dalları hakkında bilgi sahibi olması amacı doğrultusunda gerçekleştirilen projenin; çocuklarda önemli bir fark yarattığı yapılan çalışma ile söylenebilmektedir. Örneklem grubu ön görüşme aşamasında sanatı sadece resimle sınırlamalarına karşın, projenin uygulanması sonrasında yapılan son görüşmelerle çocukların sanatın tüm dallarına ilişkin fikir sahibi oldukları, bağlantıları kurabildikleri, tanımlara hakim oldukları gözlemlenmiştir.

Yapılan araştırmalar da bu çalışmaya paralel öneriler getirmektedir. Ayaydın'ın 2010 yılında yapmış olduğu çalışmanın sonucunda okul öncesinde sanat eğitiminin birey açısından vazgeçilmez ve yaşam boyu gerekli olan bir eğitim alanı olduğu saptanmış olup okul öncesinde sanat eğitiminin özenle üzerinde durulması gerektiği önerilmiştir.

Özalp'ın 2009 yılında yapmış olduğu çalışmada da gözlemlenen okulöncesi sınıfında "Çok Amaçlı Sanat Eğitim Programı" ile verilen eğitimin sonucunda öğrencilerdeki sanatsal alandaki hızlı gelişim fark edilir düzeyde olmuştur.

Okulöncesi dönemde sanat eğitimi çocukların gelişimlerini ve yaratıcılıklarını destekleyen etkinlikleri içermektedir. Bu noktada anne-babalara, eğitimcilere ve araştırmacılara önemli görevler düşmektedir. Nitekim erken çocukluk döneminde geliştirilen sanat eğitimi sayesinde çocukların yaratıcılıklarının büyük ölçüde geliştiği, olaylara bakış açılarının daha farklı ve esnek olduğu söylenebilir.

Araştırmanın sonucunda, proje tabanlı öğrenme yaklaşımıyla hazırlanan "sanat eğitim" programına katılan çocukların sanata ilişkin farkındalık geliştirdikleri, var olan eserler ve sanatçılar hakkında bilgi sahibi oldukları, kendilerini daha iyi ifade edebildikleri, daha farklı çalışmalar ortaya çıkardıkları, arkadaşlarının yaptıkları çalışmaları daha farklı bir gözle değerlendirdikleri gözlenmiştir.

Bu durumda Proje tabanlı eğitim yönteminin çocukların eğitimde önemli bir yerinin olduğu kabul edilmektedir. Aynı zamanda sanatın okul öncesi eğitimde vazgeçilmemesi gereken hem zevkli, hem eğlendirici, hem öğretici belki de en önemlisi çocuğun yaratıcılığını geliştirici , olmazsa olmaz bir alanı olduğu söylenebilir.

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

Aksoy, N. (2003). Eylem Araştırması: Eğitimsel Uygulamaları İyileştirme ve Değiştirmede Kullanılacak Bir Yöntem. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 9 (26), Güz, 474-489.

Ayaydın, A.(2010). Okul Öncesi Dönemde Görsel Sanatlar Eğitiminin Bireye Kazandırdığı Değerler. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:1, Cilt :12.

Feeney, S. & Moravcik, E. (1987). A thing of beauty: Aesthetic development in young children. Young Children. 42(6) : 7-15.

Ferrance, E. (2000). *Action Resarch. Themes in Education*. Northeast and Island Regional Educationl Laboratory at Brown University, USA

Karasar, N. (1999) Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayınları. s.27.

Özalp, K.(2009). 5-6 Yaş Sanat Etkinliklerinde Çasey'nin Uygulanmasına Dayalı Durum Çalışması. İdil Dergisi, DOI: 10.7816/idil-01-05-09. 04.04.2014 tarihinde http://www.idildergisi.com/makale/pdf/1355832673.pdf adresinden alınmıştır.

Terwiel,D.C.(2012).Okulöncesi Sanat Eğitiminde Bir Malzeme Olarak "Kil" in Yeri.Ankara Üniversitesi Rektörlüğü Yayınları : 258.

Ulutaş,İ.,Ersoy,Ö.(2004,*Mart).Okul Öncesi Dönemde Sanat Eğitimi. Kastamonu Eğitim Dergisi ,No:1, 1-12*

http://www.acevokuloncesi.org/download/sanat_egitimi.pdf

http://www.icaa.org.tr/datelier/makaleler/index.html

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Kasım 2014 Cilt: 3 Sayı: 4 Makale No: 22 ISSN: 2146-9199

BİYOLOJİ ÖĞRETMENLERİNİN YANSITICI DÜŞÜNME HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Mine Kır
Türk Telekom Denizcilik Anadolu Meslek Lisesi
Üç Yıldız Cad. No:38, Sürmene- Trabzon
kirmine@hotmail.com

Özet

Araştırmanın amacı profesyonel bir meslek olan öğretmenliğin gelişimi için önemli bir araç olan yansıtıcı düşünmenin öğretmenlerimiz tarafından hangi seviyede yapıldığını incelemektir. Bu amaç doğrultusunda farklı ortaöğretim kurumlarında çalışan beş biyoloji öğretmeni ile yarı yapılandırılmış mülakatlar yapılmıştır. Elde edilen veriler yorumlayıcı analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Çalışmada öğretmenlerin çoğunun yansıtıcı düşünme seviyelerinde eleştirel yaklaşımla yansıtma yaptıkları ve bunu bilinçli olarak yapmadıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca eleştirel yaklaşımla yansıtma yapan öğretmenlerin diğer seviyelerde de yansıtma yaptığı görülmüştür. Bu konuda öğretmenlerin fazla bilgiye sahip olmadıkları ve sahip oldukları bilginin de farkında olmadıkları belirlenmiştir. Bu nedenle yansıtıcı düşünme hakkında daha fazla bilgi edinebilecekleri ortamların oluşturulması ve farkındalık düzeylerini arttırmaya yönelik çalışmaların yapılması alanyazına katkı sağlayacaktır.

Anahtar Sözcükler: Yansıtıcı Düşünme Seviyeleri, Biyoloji Öğretmenliği.

INVESTIGATION OF BIOLOGY TEACHERS' OPINION ABOUT REFLECTIVE THINKING

Abstract

The purpose of this study is to examine teachers' level of reflective thinking which is an important tool for the development of teachers professsion. For this purpose, semisutructured interview made with five biology teacher from different school. The obtained data were analyzed by interpetive anysis method. Analysis of data showed that most of the teachers make reflection critically and unconsciously. Additionlly ,the teachers which made reflection critically made also other levels of reflection. They don't aware of their knowledge about reflection and not have much knowledge about reflection, have been determined. Therefore, reflective thinking enviroment will constitute where teachers learn more about reflection, and making efforts to increase the level of awareness will contribute to the literature.

Key Words: Reflective Thinking Levels, Biology Teachers'.

GİRİŞ

Günümüz de her birey ve toplum geçmişte ki eylemlerinden yola çıkarak veya onların aynısını yapmayı düşünerek gelecekte ki davranışları hakkında bazı kararlar almaktadırlar. Bu durum günlük yaşamda olduğu gibi eğitim alanında da benzer şekilde karşımıza çıkmaktadır. Bireyler önceden sahip oldukları öğrenme şekillerini göz önünde bulundurarak gelecekte ki öğrenmelerine yön vermeye çalışırlar. Geçmiş deneyimlerinden faydalanarak yeni öğrenme şekilleri oluşturmak bireyler tarafından uzun zamandan beri gerçekleştirilmekte, fakat bu durumu açıklayan bir kavram veya tanım bulunmamaktaydı. 1933 yılında Dewey'in eğitim ve sosyoloji alanında yapmış olduğu çalışmalarla bu durumu açıklayan yansıtıcı düşünme kavramı alanyazına girmiştir. Dewey yansıtıcı düşünmeyi; herhangi bir düşünce ya da bilgiye ve onun amaçladığı sonuçlara ulaşmayı destekleyen bir bilgi yapısını etkin, tutarlı ve dikkatli biçimde düşünme olarak tanımlamıştır. Dewey yansıtıcı düşünme becerisine sahip bireylerin açık fikirli, istekli ve sorumluluk sahibi bireyler olmaları gerektiğini ifade etmiştir. Yansıtıcı düşünmenin sözlük anlamı; geçmiş eylemlerimize geri dönme veya bazı konular hakkındaki düşüncelerimizi düzeltme, derin ve ciddi düşünme, bir şeyi hatırlama veya anımsama, zihinde sahip olunan bilgileri, farklı bir duruma sokma, yönetme ve bunları sahip olduğumuz duygularımız ve kabullerimizle ilişkilendirmektir. Bu iki tanımdan yola çıkarak yansıtıcı düşünmeyi; bireylerin daha önce meydana getirdikleri eylemler üzerine düşünerek, onun eksik yanları varsa bunları düzeltme yoluna gitmek, eksik yanları yoksa bunu daha iyi bir duruma getirmek için bu eylemlerin üzerine düşünme süreci olarak açıklayabiliriz. Yansıtıcı

düşünme, bu olaylar üzerine düşünürken o anda eylemi yapmamıza neden olan düşüncenin üzerine düşünmektir. Yansıtma sürekli yapılması gereken uzun bir süreç olarak nitelendirildiğinden(Schön,1983) bir anda yapılıp sonuç alınabilecek bir beceri değildir.Birey bu süreç esnasında etkili bir yansıtma gerçekleştirmek istiyorsa bunun gerekliliklerini bilmeli ve onları yerine getirmelidir. Eyler, Giles & Schmiede (1996) yapmış oldukları araştırmalar sonucunda etkili bir yansıtıcı düşünme gerçekleştirebilmek için; yansıtıcı düşünme eylemini sürekli, bağlamsal, zorlu, fırsatlarla dolu ve ilişkili (birbirine bağlı) olması gerektiğini belirtmiştir. Buradan anlaşılabileceği gibi yansıtıcı düşünme sadece bir süre yapılabilecek bir eylem değildir. Yansıtıcı düşünme ile her defasında bir önceki durumdan farklı uygulamalara gidilmektedir. Bunun sağlanabilmesi için devamlılık ve birbirine bağlı birbirleriyle ilişkili durumlar ortaya çıkarılmalıdır (Schön,1983). Yansıtıcı düşünmeyi sadece geçmişte yaptığımız düşünmeler üzerine düşünme olarak belirtmek eksik bir tanımlama olur. Yansıtıcı düşünme sadece eylemleri gerçekleştirdikten sonra onlar üzerine yaptığımız düşünmeler değildir, bunun yanında eylemleri gerçekleştirmeden önce olabilecek durumlar üzerine düşünüp kendimize bir yol çizme aracı olarak da kullanılabilir. Söchn (1983) yansıtıcı düşünmenin hangi durumlarda yapılacağı üzerine yapmış olduğu çalışmada yansıtmanın üç farklı zamanda yapılabileceği üzerinde durmuştur. Bunlar eylem öncesinde yapılan yansıtma, eylem esnasında yapılan yansıtma, eylem sonrasında yapılan yansıtma'dır.

Eylem öncesinde yapılan yansıtmada, birey önceden sahip olduğu bilgileri kullanarak önüne çıkabilecek yeni durumlar için hazırlık yapmaya çalışır ve yeni durumları nasıl değerlendirebileceği hakkında önceden düşünür. Sınıf ortamlarında karşılaşabileceği zorlukları ve öğrencilerinin ondan beklentilerini önceden belirleyerek sınıf ortamına gider.

Eylem esnasında yansıtma; bir eylemi gerçekleştirirken o anda aldığımız kararları içine alan süreçtir. Schön eylem esnasında yansıtmayı ayaküstünde düşünme olarak ifade etmiştir (Reflection in action= thinking on foot). Yani yapacaklarımız hakkında daha önceden bir düşünme gerçekleştirmeden durumlarla karşılaşıldığı anda karar verebilme kabiliyetidir. Burada gizli kalmış farkında olmadığımız bilgilerimizi kullanarak, eylemler esnasında duruma hakim olma becerisi ortaya koyarız. Bu durumda birey söyleyebildiklerinden daha fazlasını bilir fakat bunu sözcüklerle belirtmez, eylemlerle ortaya çıkarır. Genellikle beklenmedik durumlarla karşılaşıldığında, aniden gerçekleşen durumlarda doğru kararlar verebilmeyi gerektirir. Bunu yapabilmeyi teorik bilgilerle sağlamak zordur, daha çok kişinin kendi becerisiyle ilgilidir.

Eylem üzerine yansıtma; eylemlerimizi gerçekleştirdikten sonra bir süre durup olanların üzerine düşünmemizdir. Nasıl gittiğini, neyin iyi neyin kötü olduğunu, nelerin değiştirilmesi gerektiğine karar vermektir. Eylemler üzerine sorular sorarak ve yeni fikirler geliştirerek eylemleri ve uygulamaları değiştirmektir. Eylem üzerine yansıtma yapmak için belli bir zaman ve çaba harcanmalıdır.

Yansıtıcı düşünmenin uygulamasına yönelik Schön'ün yapmış olduğu tanımlamaların yanında yansıtıcı düşünmenin yapılma seviyelerini açıklayan sınıflandırmalarda bulunmaktadır. Bunlardan biri Habermas 'ın yapmış olduğu seviyelendirmedir. Habermas yansıtıcı düşünmenin üç seviyede yapılabileceğini belirtmiştir. Bunlar; teknik yansıtma düzeyi(technical reflection), bağlamsal yansıtma düzeyi(practical reflection) ve diyalektik –eleştirel-yansıtma düzeyi (critical reflection)'dir.

Teknik yansıtma seviyesi, yansıtmanın temel seviyesidir. Kesin sonuçların verimliliği ve etkililiği üzerinde durulur, sonuçlar hakkında eleştiri ve değişikliklerden bahsedilmez. Var olan bilgi en doğru bilgidir ve varılmak istenen sonuçlara bu bilgilerle varılmalıdır. Yani yeni bir yapılandırmaya, sahip olunan bilgilerde bir değişikliğe gidilmesi düşünülmemektedir. Burada amaç var olan bilgiyi verimli şekilde kullanmaktır. Teknik yansıtma seviyesinde ki öğretmenler genellikle deneyimleri az ve kendilerine uygun dersleri seçen ve derslerde belirlenen amaçlara ulaşmayı hedefleyen bireylerdir.

Bağlamsal yansıtma seviyesi, belli bir amaca ulaşmak için yapılabilecek denemelere izin verir. Bu denemeler varsayımlara dayandırılarak yapılabilir. Uygulamalarla yapılan yansıtıcı düşünmelerle bireylerin öğrenmeleri kolaylaştırılabilir.

Diyalektik (eleştirel) yansıtma seviyesi bağlamsal yansıtma ve teknik yansıtma seviyelerini içene alan daha geniş bir açıklamaya sahiptir. Bunu onlardan ayıran ise eylemler yapılırken ve sonrasında bunlara eleştirel bir bakış

açısıyla yaklaşılmasıdır. Eleştirel yansıtma yapılırken birey sadece sahip olduğu bilgiyi değil onu oluşturan alt yapıyı (sosyokültürel çevre, din, dil, aile yapısı, gelenek, görenek vs.) da kullanarak konuları sorgulama yoluna gider. Eleştirel yansıtma seviyesi kişiden kişiye farklılıklar gösterir ve sınırlarını belirlemek çok zordur. Bu nedenle eleştirel yansıtma yapılan ortamların ve bireylerin açık fikirli olması gereklidir.

Yansıtıcı düşünme hakkında Habermas'ın sınıflandırmasının yanında Moon (2004) dört seviyenin olduğu bir başka derecelendirme yapmıştır. Moon'a göre yansıtıcı düşünme;

I. Betimleyici (tanımlayıcı) yazı
II. Betimleyici (tanımlayıcı) yansıtma
III. Söyleşimsel yansıtma
IV. Eleştirel yansıtma'yı içerir.

Betimleyici yazılarda içinde bulunulan durumun betimlemesi yapılarak durum olduğu gibi söylenmeye çalışılır. Bu seviyede yansıtma yapılmamaktadır. Betimleyici yazılarda alanyazında ve bazı çalışmalarda var olan bilgilerden bahsedilir. Burada olaylar ve durumlar hakkında bir yargıya ya da karara varılmaz. Daha çok durumu açıklamaya, okuyanların olayları görmesine, hissetmesine ve duymasına yardımcı olan yazılardır.

Betimleyici yansıtıcı düşünme: Olayları, durumları açıklayan, ulaşılan sonuçları ve yargıları destekleyen bunu yaparken tanımlama ve açıklama yöntemlerinin kullanıldığı seviyedir. Yapılan açıklamalar bireyin kendi yargılarının sonucunda açığa çıkar. Betimleyici yansıtma yaptıklarımızı hatırlamamıza ve anlamamıza yardımcı olur. Betimleyici yansıtma yapılırken kıyaslama, sınıflandırma, özetleme ve örnekleme kullanılır. Burada öğretmen uygulamasını gerçekleştirir ve diğerleri gibi kenara çekilerek yapılanları takip eder.

Söyleşimsel yansıtıcı düşünme, önce ki olaylar hakkında sesli düşünerek, konuşarak karar vermek ya da başka yöntemler deneyerek sorunu çözmektir. Burada daha iyi bir yöntem bulunursa yapılan çalışmadan ya da uygulamadan vazgeçilebilir. Söyleşimsel yansıtıcı düşünme, öğretmenin daha önceki bilgileri ile yeni öğrendikleri arasında ilişki kurmasına yardımcı olur. Örnek olarak aynı sınıfa ders veren iki öğretmenin sınıftaki öğrencinin derse olan duyarsızlığını ortadan kaldırmak için yapabilecekleri üzerine birlikte düşünmeleridir. Bunu yaparken birbirlerine sorular sorarak durumu derinlemesine ve farklı yönlerini ortaya çıkararak çözmeye çalışırlar.

Eleştirel yansıtıcı düşünme, yaptığımız eylemler üzerine düşünürken eleştirel bir bakış açısına sahip olmayı gerektirir. Bunun için yapılan düşünmeler öyle rastgele olmamalı aksine belli bir amaca yönelik, belli stratejiler kullanılarak gerçekleştirilmelidir. Bu düşünme sürecinde analiz yapılmalı ve yorumlayıcı bir yaklaşım sergilenmelidir. Eleştirel yansıtıcı düşünme yüzeysel olarak gerçekleştirilemez, derinlemesine ve spesifik bir alanda yapılarak daha etkili sonuçlar elde edilmelidir. Eleştirel yansıtıcı düşünmeyi diğerlerinden ayıran en belirgin özellik sonucunda yeni bir bilginin ortaya çıkacak olmasıdır. Elde edilen bu bilgiler bir sonraki adımın yönünü belirler. Bireyin eleştirel yansıtıcı düşünme seviyesine gelebilmesi için eleştirel düşünme becerilerine (muhakeme, değerlendirme, problem çözme, karar verme ve analiz) sahip olması gerekmektedir.

Alanyazında yapılan çalışmalara bakıldığında yansıtıcı düşünmenin tanımlamasının uygulamasından daha kolay olduğu görülmektedir. Öğretmen uygulamalarında yansıtıcı düşünmenin gerçekleştirilmesi ve geliştirilmesi için kullanılabilecek birçok yöntem ve strateji alanyazında tanımlanmıştır. Bunlar arasında en fazla bilinenler aşağıda açıklanmıştır.

i. Aksiyon araştırmaları
ii. Mikro öğretim ve video kayıtları
iii. Hikayeler (narratives)

Aksiyon araştırmaları, öğretmen araştırmaları olarak da bilinmektedir. Öğretmenlerin öğretim yaptıkları ortamlarda karşılaştıkları zorlukları ve sorunları aşmak için yaptıkları çalışmalardır. Bu çalışmalarla öğretmenler eksik gördükleri noktaları düzeltmek için farklı çalışmalar yapar ve sonuçlarını kendileri değerlendirirler. Aksiyon araştırmalarında kişiler öğrenme ortamında sorunlarla bire bir karşılaşmalı, sorunu kendi belirlemeli ve ortamda sorunlara çözüm bulmalıdır. Aksiyon araştırmaları genelleme yapmak için uygun çalışmalar değildir. Bunun nedeni karşılaşılan problem ile bir başka ortamda karşılaşılan problem arasında farklılık bulunmasıdır. Bu

farklıklılar oluştukları ortamın fiziki, sosyal, kültürel vs. altyapının farklı olmasından kaynaklanmaktadır. Ayrıca aksiyon araştırmaları sorgulayıcı, düzenli, diyalektik ve bilginin gelişimine yardımcı olmalıdır (Trippe ,2003).

Mikro öğretim ve video kayıtları ile öğretmenler sınıf içerisinde, öğretimleri esnasında yaptıkları davranışları, tutumları ve eylemleri kameraya çekebilmektedir. Öğretmen daha sonra kaydettiği bu görüntüleri veya sesleri tekrardan dinleyerek o anda yaptıkları üzerinde düşünme fırsatı bulur. Bu şekilde ders esnasında yaptığı davranışları hangi düşünme süreçlerinden sonra yaptığını bu düşünme sürecinde neleri tam neleri eksik yaptığını fark eder. Böylece eksik yanlarını düzeltme fırsatı bulur. Doğru ve etkili uygulamalarını da daha etkili hale nasıl getirebileceği üzerine düşünme fırsatı bulur.

Son araç olan hikaye yazma her şeyi olduğu gibi yazmanın yanında eleştirel bir bakış açısına sahip olmayı gerektirir. Cladinn ve Connelly (1990) hikaye yazmayı ' kişinin deneyimlerini anlaması ve bunlarla birlikte gelecekte yapacakları üzerine etki sağlaması' olarak açıklamışlardır. Bu tanımlarda da anlaşılacağı gibi hikayeler yansıtıcı düşünme becerisini geliştirmeye katkı sağlamaktadır.

Yukarıda yansıtıcı düşünmenin öğretmen ve öğrenme ortamlarında ne kadar önemli olduğu görülmektedir. Dünyada olduğu gibi Türkiye'de de öğretmen yetiştirme programları sürekli üzerinde tartışılan konular arasında bulunmaktadır. Ülkemizde yapılandırmacı yaklaşıma göre eğitimin gerçekleştirilmesi, öğretmenlerden beklenen niteliklerinde değişmesine neden olmuştur. Bu niteliklerden bir tanesi de yansıtıcı düşünme becerisidir. Yansıtıcı düşünme dünyada uzun yıllardır üzerinde konuşulan bir konu olsa da Türkiye'de ki geçmişi son 20 yola dayanmaktadır. Ülkemizde ve dünyada yansıtıcı düşünme hakkında yapılan çalışmaların bir kısmının yansıtıcı düşünme seviyelerini belirlemeye yönelik ölçek geliştirme çalışmaları olduğu görülmektedir (Kember ve ark., 2000; Loke ve Chow, 2003; Semerci, 2007). Ülkemizde yansıtıcı düşünme konusunda ölçek geliştirme çalışmasının yerine genellikle ölçeklerin uyarlaması ve farklı alanlarda uygulamasına (Dolapçıoğlu, 2007; Karadağ 2010, akt, Başol ve Gencel,2013) yönelik çalışmalar karşımıza çıkmaktadır. Alanyazına bakıldığında öğretmenlerin yansıtıcı düşünme seviyelerini belirlemeye yönelik nicel birkaç çalışmaya rastlansa da nitel çalışmaların sayısının çok az olduğu görülmektedir (Başol ve Gencel, 2013). Ayrıca biyoloji öğretmenliği alanında böyle bir çalışma olmadığından yapılacak çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, profesyonel bir meslek olan öğretmenliğin gelişiminde bir araç olan yansıtıcı düşünme konusuna öğretmenlerin ne şekilde yaklaştığını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Ortaöğretim kurumlarında çalışmakta olan biyoloji öğretmenleri yansıtıcı düşünmenin ne olduğunu biliyorlar mı?
2. Ortaöğretim kurumlarında çalışmakta olan biyoloji öğretmenleri hangi durumlarda yansıtma yapıyorlar?
3. Ortaöğretim kurumlarında çalışmakta olan biyoloji öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme seviyeleri nedir?

YÖNTEM

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Bu araştırma deseninin seçilmesinin nedeni çalışmanın bireysel olarak yürütülmesi ve araştırılan problemin bir yönünü derinlemesine ve kısa sürede çalışılmasına imkân sağlamasıdır. Durum çalışmalarının en önemli avantajı araştırmacıya çok özel bir konu ya da durum üzerinde yoğunlaşma fırsatı vermesidir. Buradan elde edilen veriler araştırmacının çok ince ayrıntıları; sebep-sonuç ve değişkenlerin karşılıklı ilişkileri cinsinden açıklayabilmesine olanak sağlar (Çepni, 2009).

Örneklem

Bu çalışmanın örneklemini farklı kurumlarda çalışan gönüllü 5 biyoloji öğretmeni oluşturmaktadır. Aşağıdaki tabloda katılımcıların demografik bilgileri bulunmaktadır.

Tablo 1: Katılımcıların Yaş, Cinsiyet, Mesleki Deneyim Ve Çalıştıkları Kurum

Katılımcılar	Cinsiyet	Yaş	Deneyim	Çalıştıkları Kurum
B.Ö.1.	Kadın	30	5 yıl	Anadolu Lisesi
B.Ö.2.	Kadın	25	3 yıl	Düz Lise
B.Ö.3.	Erkek	30	6 yıl	Düz Lise
B.Ö.4.	Erkek	36	10 yıl	Meslek Lisesi
B.Ö.5	Kadın	37	14yıl	Meslek Lisesi

Araştırmaya katılan öğretmenlerden B.Ö.1. , B.Ö.2. ve B.Ö.5 kadın, B.Ö.3. VE B.Ö.4. erkektir. Öğretmenlerin yaşları 25 ile 37 arasında değişiklik göstermektedir. Öğretmenlerin meslekte bulunma süreleri 3 ile 14 yıl arasında değişiklik göstermektedir.

Veri Toplaması ve Analizi

Çalışmada veri toplama aracı olarak mülakat kullanılmıştır. Mülakat, araştırılan konu hakkında neyi ve neden düşündüklerini anlamak için sözlü iletişim kurulan bireylerin duygu, düşünce ve inançlarının neler olduğunu ortaya koymak ve bunların nedenlerinin öğrenilmesi amacıyla gerçekleştirilen görüşmelerdir.

Bu çalışma, yarı yapılandırılmış mülakatlarla yürütülmüştür. Yarı yapılandırılmış mülakatlarda daha etkili veriler elde etmek istendiğinde, soruların yeri ve sayısının değiştirilebilme imkânı vardır. Yapılan mülakatlarda katılımcılara 4 soru yöneltilmiştir. Her bir öğretmen ile yapılan mülakatlar ortalama 30 dakika sürmüştür. Mülakatların yanında katılımcılardan 5 hafta süresince hikaye yazmaları (narrative) istenmiştir. Süreç boyunca hiçbir müdahalede bulunulmamıştır. Bunun nedeni çalışmanın amacının öğretmenlerin yansıtma zamanlarını ve seviyelerini belirleme olmasıdır. Araştırma katılımcılara yansıtıcı düşünmeyi öğretmek gibi bir amaç taşımamaktadır. Katılımcıların demografik bilgileri alınmış ve katılımcılara araştırmanın amacı ve nerede kullanılacağı hakkında bilgiler verilmiştir. Ayrıca yapılan görüşmelerdeki bilgilerin sadece bu çalışmada kullanılacağı, kişisel bilgilerin gizli tutulacağı belirtilmiştir. Görüşmeleri kayıt etmek için de katılımcıların onayı alınmıştır. Bu çalışmada verilerin analizinde yorumlayıcı analiz yaklaşımından faydalanılmıştır. Çalışmaya katılan Biyoloji öğretmenleri B.Ö–1, B.Ö–2, B.Ö–3, B.Ö–4 be B.Ö-5 olarak kodlanmıştır.

BULGULAR

Katılımcılara yansıtıcı düşünmenin ne olduğu ve daha önce bu konu hakkında bir eğitime katılıp katılmadıkları sorulmuştur. Katılımcıların verdiği cevaplar aşağıda ki tabloda görülmektedir.

Tablo 2: Yanstıcı Düşünme Hakkında Bilgileri

Katılımcılar	Yansıtıcı Düşünme Hakkında Bilgileri
B.Ö.1.	Var
B.Ö.2.	Var
B.Ö.3.	Yok
B.Ö.4.	Yok
B.Ö.5	Var

B.Ö.1 , B.Ö.2 ve B.Ö.5 yansıtıcı düşünme hakkında bilgiye sahip olduklarını ifade etmiştir. B.Ö.1 yansıtıcı düşünmenin ne olduğunu bildiğini ifade etmiş fakat açıklama yapması istendiğinde sadece kendini eleştirme boyutuna vurgu yapmıştır. B.Ö.1.*'yansıtıcı düşünme konusunun ne olduğunu biliyorum, kişinin yaptıklarını eleştirmesi ve davranışlarında değişikliğe gitmesidir'* B.Ö.5. bu konu hakkında *'yüksek lisans yaparken alternatif ölçme dersimiz vardı, orada yansıtıcı düşünme konusu geçmişti ama şu anda pek hatırlamıyorum ne olduğunu, demek ki pek iyi öğrenememişim, birde kpss'ye çalışırken o kitaplarda vardı'* şeklinde kendini ifade etmiştir. B.Ö.3. ve B.Ö.4. yansıtıcı düşünme hakkında hiçbir bilgiye sahip olmadıklarını ifade etmişledir.

Öğretmenlerin mesleklerinde gelişim sağlamaları ve kendilerini geliştirmeleri için yansıtıcı düşünme becerisine sahip olmaları onlardan beklenen bir beceridir(Aydın ve Çelik, 2013). Bu bağlamada araştırma sürecinde öğretmenlerin hangi seviyede yansıtma yaptıklarını belirlemeden önce hangi zamanlarda yansıtma yaptıkları belirleyerek çalışma bütünlüğü sağlanmaya çalışılmıştır. Katılımcılara sorulan sorularla hangi zamanda yansıtma yaptıkları belirlenmiştir. B.Ö.1. derse gitmeden ders esnasında sorulabilecek olası soruları ve derste anlatması gerekenleri belirlediğini ifade etmiştir. B.Ö.1. *'Derse gelmeden önce o derste daha önceki yıllarda yaptıklarıma ve o derste anlatacağım konuya en az üç dört kaynaktan bakarak derse geliyorum. Bilgimi bu şekilde güncellemiş oluyorum. Çünkü müfredat her yıl değişiyor ve ben yeni eklenen konular hakkında öğrencilerin aklına gelebilecek soruları önceden anlamaya ve onları cevaplayıp derse gitmeye çalışıyorum.'* Bir diğer katılımcı ise derse gelmeden önce sabit bir plan yapmadığını fakat anlatması gerekenleri dersten önce ana hatlarıyla belirlediğini ders esnasında gelişen durumlara göre öğretimine devam ettiğini belirtmiştir. *B.Ö.2. 'Ben derse plan yapıp gelmem belki öğretmenin yapmaması gereken bir şey bu ama yapmıyorum. Derste yapacaklarım kaba taslak bellidir ama değişmez değildir. Ben ders anında yapacaklarıma karar veririm'.* Katılımcıların hepsi ders esnasında karşılaştıkları durumlar üzerine düşündüklerini eksik gördükleri yerleri daha sonra tamamlamaya çalıştıklarını ifade ederek öğretimleri üzerine düşündüklerini ifade etmişlerdir.

Sonuç olarak yapılan çalışma öğretmenlerin öğretmeleri öncesinde, esnasında ve sonrasında öğretimleri üzerine düşündüklerini göstermektedir. Yansıtıcı düşünmeyi günlük hayatta ki düşünmelerimizden ayıran en önemli özellik ise düşünmelerin de kullandıkları yaklaşımlardır. Eğer birey yaptığı veya yapacağı eylemler üzerine düşünürken eleştirel bir bakış açısını benimsiyorsa ve davranış değişikliğine gidiyorsa burada yaptığı düşünme yansıtıcı düşünmedir. Buradan anlaşılacağı gibi düşünmenin seviyeleri bulunmaktadır. Yukarıda giriş kısmında Moon'un yapmış olduğu sınıflandırmaya göre yansıtıcı düşünmenin seviyeleri verilmiştir. Çalışmanın bundan sonraki kısmında Moon'un yapmış olduğu derecelendirmeye göre öğretmenlerin hangi seviyede yansıtma yaptıklarını belirlemek amacıyla yapılan mülakatlardan elde edilen bulgular sunulacaktır. Aşağıda ki tabloda Moon'un yapmış olduğu derecelendirmeye göre belirlenen davranışların katılımcılar tarafından uygulamaları hakkında genel bilgi verilmektedir.

Tablo 3: Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Seviyeleri

		B.Ö.1.	B.Ö.2	B.Ö.3	B.Ö.4	B.Ö.5.
Betimleyici Yazı	Betimleme	✓	✓	✓	✓	✓
	Açıklama	✓	✓	✓	✓	✓
Betimleyici Yansıtma	Hatırlama	✓	✓	✓	✓	✓
	Tanımlama	✓	✓	✓	B.Y.	✓
	Karşılaştırma	✓	✓	✓	B.Y.	✓
Söyleşimsel Yansıtma	İlişki kurma	✓	✓	✓	B.Y.	B.Y.
	Bütünleme	✓	✓	✓	B.Y.	B.Y.
	Benimseme	✓	✓	✓	B.Y.	B.Y.
Eleştirel Yansıtma	Muhakeme yapma	✓	✓	✓	B.Y.	B.Y.
	Değerlendirme	✓	✓	✓	B.Y.	B.Y.
	Problem Çözme	✓	✓	✓	B.Y.	B.Y.
	Karar Verme	✓	✓	✓	B.Y.	B.Y.
	Analiz	B.Y.	✓	B.Y.	B.Y.	B.Y.

(B.Y katılımcıların bu becerileri hakkında bulgu olmadığını ifade etmektedir.)

Yukarıda ki tabloda katılımcıların farklı seviyelerde yansıtma yaptıkları görülmektedir. B.Ö.1,B.Ö.2 ve B.Ö.3'ün eleştirel seviyede yansıtma yaptıkları, B.Ö.4 ve B.Ö.5 'in ise betimleyici yansıtma yaptığı görülmektedir. B.Ö. 2. Derste yaptığı uygulamalar sonrasında bunları değerlendirip eksik yönlerini belirlediğini ve bu eksiklikleri gidererek benzer uygulamayı tekrarlama yoluna gittiğini belirtmiştir. Çalışmalarıyla kendi geliştirdiği yeni bir ürün ortaya çıkardığını bu şekilde uygulamalarını devam ettirdiğini ifade etmiştir. B.Ö.2 *'Ben her gün her ders anlatışımdan sonra eve gittiğimde bu gün acaba öğrenciler sıkıldı mı veya ben bu gün yeni bir şey yaptım mı? Bunları kendime soruyorum. Kağıtlara yazmayı daha iyi nasıl geliştirebilirim diye düşündüm ve sonunda daha iyi bir yöntem buldum. Bir gün öyle yaptım öğrencilere bu gün işlediğimiz konu hakkında kağıda bir soru yazmasını? Yada boşluk doldurmalı bir soru hazırlamasını veya yada bir cümle yazmasını istiyorum ve bu kağıtları topluyorum ve tekrardan sınıfa dağıtıyorum. Buradan elde ettiğim sonuçlardan yola çıkarak bu yöntemi geliştirdim'.* B.Ö.3 deneyimleri yoluyla eksiklerinin farkına vardığını ve ileri ki davranışlarının ne yönde olacağını belirlediğini ifade etmiştir. Katılımcı karşılaştırma ve ilişki kurma yoluyla davranış değişikliğine gideceğini belirtmiştir. Bu nedenle B.Ö.3'ün eleştirel seviyede yansıtma yaptığını ifade edilebilir. B.Ö.3 *'Deneyimlerim her zaman önde durmaz, genellikle aklımın bir köşesine koyarım onları ve benzer durumlarla karşılaştığımda o zaman şöyle yapmıştım şimdi nasıl yapmalıyım deyip durumları karşılaştırırım. Ve doğru bir karar veririm. Örnek verecek olursam ilk yıllarda konuyu anlatırken fazla detaya girdiğimi gereksiz şeyler anlattığımı bu günkü anlatımımla karşılaştırarak fark edebiliyorum. Aslında deneyimlerim benim farkındalığımı arttırmaktadır. Deneyimlerim üzerine düşünerek onların eksik yanlarını doldurmaya, bilgilerimi güncellemeye çalışırım bu şekilde öğretimimi geliştiririm'.* Benzer şekilde B.Ö.1.'de öğretimleri ve çalışmaları üzerinde düşündüğünü davranış değişikliğine gittiğini ifade etmiştir.. B.Ö.1 *' Mesela daha önce ki anlatımlarımı düşündüğümde ben bu konuyu böyle mi anlatıyordum ne kadar gereksiz şeyleri anlatmışım deyip orada yaptığım yanlışlıkları bu gün daha iyi anlayıp tekrar etmeme yoluna gidiyorum. İnsan kendini ne kadar erken geliştirirse o kadar iyi olur bunu yapmak içinde öğretmen öğretimi üzerine çok çalışmalı bunun için ayrıca zaman ayırmalıdır.*

B.Ö.4 mülakatlarda çalışmaları esnasında yaptıklarını tanımlamakta ve karşılaştırmakta fakat eksik gördüğü durumların altında ki nedenleri araştırma yoluna gitmemektedir. B.Ö.*4 'Ders programlarında öğrencilere kazandırılması gereken kazanımlar bulunuyor. Ben bunları öğrencilere ne kadar kazandırdığım yönünde aldığım dönütler benim ne kadar öğrettiğimi bana gösteren en iyi araç. Sınav yaptıktan sonra sınav analizi yapıyoruz. Her soru için ayrı ayrı yapılmakta. Buradan her sorunun yapılma sıklığına bakarak hangi konunun anlaşıldığını hangi konunun anlaşılmadığını anlama fırsatı buluyorum. O konuyu mutlaka tekrar ediyorum'*. B.Ö.5. yapılan mülakatlarda öğretimi üzerine sorulan sorulara ve yazdığı hikayelerde kendini değerlendirmenin yanında daha çok öğretim ortamı üzerinde durmuştur. Bunların öğretimi üzerinde ki etkilerinden bahsetmiş genel açıklamalara gitmiştir. Karşılaştığı problemleri aşmanın yollarını aramak yerine onları kabullenme yoluna gittiği görülmektedir. Okul planında ona yapmasını söyledikleri dışında ki uygulamalara yönelmemektedir. B.Ö.5. *'Ben genelde konunun teorik kısmını veririm. Daha sonra bazı öğrencilere tekrar anlattırırım. Test çözerek derse devam ederim. Dediğim gibi bizde internet-bilgisayar öğrenci bunları fuzuli görür. İzlese bile ondan bir şey öğrenmeye çalışmıyor. Onlar için bilgisayar- net zaman öldürmenin diğer adı o nedenle uzak durmak zorunda kalıyorum. Genelde dediğim gibi düz anlatım yapıyorum, konuları yetiştirebilirsek ne mutlu bize. '*

Sonuç olarak katılımcıların farklı seviyelerde yansıtma yaptıkları görülmektedir. Yapılan mülakatlar ve öğretmenlerin yazdığı hikayelerden elde edilen bulgular birbirine paralellik göstermektedir. Katılıcıların her biri bulunduğu seviyede ki davranışların yanında bir alt seviyedekileri de gösterdiği görülmektedir. Bulgulara dayanarak kümülatif yapı içerisinde bir gelişimin olduğunu söyleyebiliriz.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Yapılan araştırmada katılımcıların bir kısmının yansıtıcı düşünme hakkında bilgiye sahip olmadıkları ortaya çıkmıştır. Yansıtıcı düşünme hakkında en fazla bilgiye sahip olan katılımcıların üniversiteden yeni mezun olan katılımcılar olduğu görülmektedir. Yansıtıcı düşünme hakkında bilgiye sahip olan bireyler bu bilgileri yüksek öğrenimleri esnasında veya kendi merakları üzerine öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Bu bilgilerden anlaşılacağı üzere yansıtıcı düşünme konusu ülkemizde çok fazla bilinen bir konu değildir. Son yıllarda üniversitelerde bu konu hakkında bilgi verilmeye başlanmasının temel nedeni eğitim sisteminin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını benimsemiş olmasıdır (Aydın ve Çelik, 2013).

Yansıtıcı düşünme konusunun önemi, kişinin kendini geliştirme sürecinde hangi yöntemleri kullanabileceği noktasında ortaya çıkmaktadır. Yansıtıcı düşünmenin her seviyesinde öğretmen yapmış olduğu çalışmaların ve uygulamaların farklı yönlerini değerlendirdiğinden hangi seviyede yansıtma yaptığı önemlidir. Kuşkusuz yansıtıcı düşünmenin her seviyesi öğretmene katkı sağlar fakat amaç en iyiye ulaşmak olduğundan hangi seviyede yapıldığı önem kazanmaktadır. Bulgular incelendiğinde katılımcıların farklı seviyelerde yansıtma yaptığı görülmektedir. Katılımcıların çoğu eleştirel seviyede yansıtma yapsa da özellikle analiz yapma konusunda eksik oldukları belirlenmiştir. Eleştirel yansıtma seviyesinde olmayan diğer katılımcıların betimleyici yansıtma yaptıkları görülmektedir. Genel olarak katılımcıların eleştirel yansıtma yapabilmeleri için desteğe ve uygun öğrenme ortamına ihtiyaçları vardır.

Katılıcıların yansıtma seviyelerinin farklılık göstermesinin nedenlerinden biri farklı öğrenci profillerine sahip olması olabilir. Çünkü Anadolu Lisesinde öğretmenlik yapan öğretmenin yansıtma yapma nedenleri arasında öğrencilerin beklentilerinin yüksek olmasından dolayı sürekli gelişim içinde olma ihtiyacı duymaları görülmektedir. Diğer yandan meslek lisesinde öğretmenlik yapan öğretmen öğrencilerin seviyelerinin düşük olmasından dolayı kendini geliştirme ihtiyacı duymamaktadır. B.Ö.5. bu konuda şunları ifade etmiştir; *' Burada öğrencilerin seviyesi gerçekten çok düşük, temel şeyleri anlatıyoruz, çoğu konuyu anlatamıyoruz, önceleri her şeyi anlatmaya çalışırdım, öğrenememek ne demek derdim ama öyle değilmiş öğrenci çok önemli, onlar ne kadar alıyorsa sizde o kadar verebiliyorsunuz belki biraz daha fazla'.* Bir diğer neden ise sınıf ortamı ve öğrenci sayısının fazla olmasıdır. Öğretmenler sınıf ortamında çok yorulduklarını derslerden sonra ekstra bir çalışma yapmanın onlara zor geldiğini ifade etmiştir. Yansıtmanın belli bir zaman ve çaba gerektirdiği (Schön ,1983) göz önünde bulundurulduğun da bu durum yansıtma yapmanın önünde bir engel olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlerin yansıtma yapmasını etkileyen bir diğer faktör ise meslekte bulunma süreleri olarak görülmektedir. Meslekte bulunma süreleri ile yansıtma seviyeleri karşılaştırıldığında eleştirel yansıtma seviyesinde olan öğretmenlerin (3-6yıl) betimleme seviyesinde bulunanlara (10-14 yıl) göre daha genç oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin zamanla kendini değiştirme konusunda duydukları ilginin ve isteğin azalması da bir diğer faktör olarak ifade edilebilir. Yansıtıcı düşünme yapan bireylerin özellikleri arasında istekli ve gönüllü (Dewey, 1933), olmaları gerektiği düşünülürse ne kadar önemli olduğu daha kolay anlaşılacaktır.

Öneriler

- Öğretmenlerin yansıtma yapmaları için öncelikle bu konu hakkında daha fazla bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Bu nedenle öğretmenlere yansıtıcı düşünme konusun da eğitim verilerek bu alandaki eksiklikleri gidermeye yönelik çalışmaların yapılması alanyazına katkı sağlayacaktır.
- Yansıtıcı düşünme konusunun sadece teorik kısım değil aynı zamanda uygulamada yapılabilecek etkinlikler ve izlenmesi gereken süreç hakkında da bilgi verilmelidir.
- Öğretmenlere yansıtıcı düşünmenin öğretmenlik mesleğinde onlara katacağı faydaların yanında kendi hayatlarında, kişiler arası iletişimlerinde sağlayacağı faydalardan da bahsedilmelidir.

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, M. ve Çelik, T. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerinin bazı değişkenler acısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 34 (Temmuz 2013/II), ss. 169-181.*

Çepni, S. (2007), Araştırma ve proje çalışmalarına giriş, (3. Baskı) Trabzon, Özel Basım Yayınevi.

Başol, G. ve Gencel, İ.E. (2013) Yansıtıcı düşünme düzeylerini belirleme ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri-13(2) Bahar-929-946.

Connelly, F. M. and Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry.*Educational Researcher,* 19(5), 2–14.

Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process.* Boston: D. D. Heath.

Dinkelman, Todd (1998) Student Teaching and Critical Reflection: A Teacher Education Case Study.Mart 15, http://eric.ed.gov/?id=ED423214 adresinden alınmıştır.

Dolapçıoğlu, S. D. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin Değerlendirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

Eyler J., Giles D. E., Schmiede. 1996. *A Practitioner's Guide to Reflection in Service-learning: Student Voices and Reflections.* A Technical Assistance Project funded by the Corporation for National Service. Nashville, TN: Vanderbilt University.

Hatton, N. and Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. Teaching and Teacher Education, 11, 33,-49.

Kember, D., Leung, D. Y. P., Jones, A., Loke, A. Y., McKay, J., Sinclair, K. et al. (2000). Development of a questionnaire to measure the level of reflective thinking. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *25* (4), 381-395.

Köksal, N. ve Demirel, Ö. (2008). Yansıtıcı düşünmenin öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarına katkıları. *Hacettepe Üniveristesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *34*, 189-203.

Loke, A. Y., & Chow, F. L. W. (2003). *Effect of peer tutoring in enhancing reflective learning and thinking* (Tackling The Challenges to Professional Education Project). Hong Kong Polytechnic University.

Moon J.A. (2004). A Hand book of Reflective and Experimental learning: Theory and Practice. Londra, Psychology Press.

Schön, D. A. (1983). The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action.New York: Basic Boks.

Semerci, Ç. (2007). Öğretmen ve öğretmen adayları için Yansıtıcı Düşünme Eğilimi (YANDE) Ölçeğinin geliştir-ilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *7*, 733-740.

Taggart, G. L. & Wilson, A. P. (1998). *Promoting Reflective Thinking in Teachers. 44 Action Strategies.* USA: Corwin Press, Inc.

Yıldırım, A. Ve Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri, (6. Baskı) Ankara, Seçkin Yayınevi.

Tripp, D. (2003). Action inquiry. *Action Research e-Reports, 017*. Nisan 8, 2014,www.fhs.usyd.edu.au/arow/arer/017.htm adresinden alınmıştır.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Kasım 2014 Cilt: 3 Sayı: 4 Makale No: 23 ISSN: 2146-9199

EĞİTİMDE FATİH PROJESİNİN İNGİLİZCE DERSİNDE UYGULANMASINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Yrd. Doç. Dr. Seval Eminoğlu Küçüktepe
Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
sevalek@marmara.edu.tr

Arş. Gör. Yasemin Baykın
Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
ybaykin@gmail.com

Özet

Bu çalışmayla eğitimde FATİH Projesinin İngilizce dersinde uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu bağlamda 20 gönüllü İngilizce öğretmenine yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır ve nitel araştırma türlerinden betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre İngilizce öğretmenlerinin projeyle ilgili temel bilgilere sahip oldukları, öğretmenlerin projeyle ilgili bilgi kaynakları arasında hizmet içi eğitim, gözlem, çalışılan pilot okul, internet, yayınlar, çalıştay ve kongreler gibi çok farklı kaynaklar bulunduğu, verilen hizmet içi eğitimin verimliliği hakkında eğitimin uygulamadan çok teoriden ibaret olması öğretmenlerin beklentilerini karşılamadığı ve eğitimin yarıyıl tatilinde yapılması öğretmenlerin eğitime yönelik tutumlarını olumsuz etkilediği saptanmıştır. Proje kapsamındaki yeniliklerin İngilizce dersleri, sınıf yönetimi ve öğrenci başarısı konusunda genellikle olumlu görüşlere sahip oldukları saptanmıştır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun proje kapsamındaki araç gereçleri kullanma konusunda kendilerini orta ve yüksek düzeyde yeterli bulduğu, projeyle ilgili en sık karşılaştıkları problemlerin internetle ilgili sorunlar, e-içeriğin yetersizliği ve sağlıkla ilgili sorunlar olduğu saptanmıştır.

Anahtar Sözcükler: FATİH Projesi, İngilizce dersi, İngilizce öğretmeni.

AN INVESTIGATION OF TEACHERS' VIEWS ON THE APPLICATION OF FATIH PROJECT IN ENGLISH CLASSES

Abstract

The purpose of this study is to determine the views of English language teachers about the application of FATIH (Increasing Opportunities and Improving Technology Movement) Project in English classes. In this sense, data were collected from twenty voluntary teachers through a structrured interview form and descriptive analysis was done. The results demonstrated that teachers got the basic knowledge about the Project through different sources like in-service training, internet andwork shops. They thought that the in-service training was not efficient since its being more theoretical rather than practical did not meet their expectations and getting training in mid-term break had a negative effect on their attitudes. Teachers were found to have positive views about the effects of innovations of the Project on English classes, classroom management and student achievement. Most teachers regarded themselves as competent in using Project tools. Teachers mostly encountered problems about the internet, health and lack of e-content.

Key Words: FATIH Project, English class, English language teacher.

GİRİŞ

Günümüzde hızla gelişen teknoloji insanların hayatlarını kolaylaştırmakla birlikte eğitim alanında da bilgi edinmek, bilgi üretmek ve bilgiyi yaymak gibi önemli işlevler göstermektedir. Çağın bir gereği olarak öğretimin niteliğini artırmak için öğretmenlerden teknolojiyi derslerinde kullanmaları beklenmektedir. Bu durum aslında öğretmenlerin Bu beklentiye göre öğretmenlerin teknolojiyi benimsemelerini en çok dışsal talep ve beklentilere uyum sağlama faktörü etkilemektedir. Bu da öğretmenlerin teknolojiyi sınıftaki etkinliğinden ziyade dışsal talep ve beklentileri karşılamak için kullanmayı tercih ettiklerini göstermektedir (Baek,Jung ve Kim, 2008). 1980'lerden beri eğitim ortamlarının vazgeçilmez bir parçası haline gelen teknoloji beraberinde teknolojinin öğretim üzerindeki etkisini tartışmayı getirmiştir ve birçok öğretmen teknolojinin içeriğin sunulması için etkili olduğunu savunurken bazı öğretmenler öğrencilerin teknolojiyi öğrenme amaçlı değil daha çok eğlenme amaçlı kullanmayı tercih ettiklerinden öğretim için etkili olmadığını düşünmektedir(Plumm, 2008).

Tüm dersleri teknolojinin ürünleriyle (bilgisayar, internet, etkileşimli tahta, vb.) desteklemek mümkün görülmektedir. Teknolojiden dil öğretiminde de yaygın şekilde yararlanılmaktadır. Özellikle yabancı dil derslerini teknolojiyle desteklemek öğrencilere zengin öğrenme ortamları sunmak açısından önemlidir. 21. yüzyılda web tabanlı öğrenme, İngilizce öğretiminde yeni moda olarak görülmektedir ve e-posta, bloglar, online sınav ve quizler, anlık iletiler, cep bilgisayarları ve cep telefonları gibi teknoloji ürünleri yaygın olarak kullanılmaktadır (Sarica veCavus, 2009). Bununla birlikte İngilizce öğretmenlerinin derslerinde internet kullanmaları öğretmen eğitimi, kurumsal destek, algılanan yetenek, inanç ve tutumlar gibi çeşitli değişkenler tarafından etkilenmektedir. Bu değişkenler arasında internet kullanımının en önemli belirleyicisi olarak öğretmen eğitimi gelmektedir; çünkü eğitim alan öğretmenler internet araçlarını ve yenilikçi yöntemleri daha çok kullanma eğilimi göstermektedir (Chen, 2008). Bu ifadelerden de anlaşılacağı üzere İngilizce öğretiminde teknolojiyi kullanarak zengin ve etkili öğrenme ortamları oluşturacak yenilikçi öğretmenlerin yetişmesi için öğretmen eğitimi önemli bir rol oynamaktadır.

Eğitimde kullanılan teknoloji ürünlerinden olan bilgisayar ve etkileşimli tahtalarla ilgili pek çok araştırma bulunmaktadır (Merkel, 1984; Yang, 2008; Stoica, Paragina, F.,Paragina,S., Miron veJipa, 2011; Şad ve Özhan, 2012).Öğrencilerin bilgisayar programlarını kullanarak öğrendikleri ve kendi kendilerini değerlendirme fırsatları buldukları öğretim şekline bilgisayar destekli öğretim (Computer-AssistedInstruction) adı verilmektedir (Senemoğlu, 2010). Bilgisayar destekli öğretimin(BDÖ) İngilizce öğretimine etkisi konusunda yapılan araştırmalar BDÖ modelinin derslerin anlaşılmasını kolaylaştırma, dersleri ilgi çekici hale getirme, öğrencilere kendi hızlarında çalışma olanağı sağlama, dönüt sağlama, öğrenci performansını geliştirme, öğrenci motivasyonunu artırma gibi İngilizce öğretimi üzerindeki olumlu etkisini göstermekteyken (Merkel, 1984; Yang, 2008;Al-Kahtani, 2001) masraflı olması, teknik sorunların yaşanması ve öğrencilerin dil öğrenme, öğretme hedeflerine ulaşmak yerine bilgisayarları kendi amaçları için kullanmaları ve öğrencilerin sosyal gelişimini olumsuz yönde etkilemesi gibi sınırlılıkları da bulunmaktadır (Al-Kahtani, 2001; Rivet, 2001). Olumlu ve olumsuz görüşler göz önüne alındığında hizmet içi eğitim, dijital eğitim materyalleri, destek, süreklilik ve yönetim ihtiyaçları göz önüne alınmadığı takdirde eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı beklenen sonuçları gösteremeyecektir (Somyürek, Atasoy ve Özdemir, 2009). Sonuç olarak eğitimde teknoloji kullanımı için eğitsel, yönetsel ve kişisel ihtiyaçlar dikkate alındığında sınırlılıklar aşılabilir ve teknolojinin getirilerinden üst düzeyde yararlanılabilir.

Eğitimde kullanılan teknoloji ürünlerinden bir diğeri de etkileşimli tahtadır. Etkileşimli tahtanın birçok türü vardır; ancak genelde etkileşimli tahta bir ağ-bilgisayara bağlı olan elektronik dokunmatik beyaz tahta ile projektörün birleşiminden oluşur (Al-Qirim, 2011). Etkileşimli tahta sayesinde öğretmenlerin dersi etkili sunabileceği, planlama yapabileceği ve kaynakları etkili kullanabileceği; öğrencilerin ise önceden web kaynaklarıyla görselleştirilip zenginleştirilmiş dosyalardan yararlanabileceği ve etkileşimli tahtaların kullanıldığı derslerin öğrencilerde ilgi uyandırıp onları motive edeceği ifade edilmektedir (Stoica, Paragina, F.,Paragina, S.,Miron ve Jipa, 2011).Etkileşimli tahtanın en önemli özellikleri arasında isepratik ve ekonomik (kopyala yapıştır yapmak, bir tıkla farklı sayfaları görmek gibi) kullanımı, daha iyi görsel sunum özelliğine sahip olması, hijyen sağlaması ve öğretim süresini kısaltmasıbulunmaktadır(Şad ve Özhan, 2012). Tüm bu özellikler eğitimde etkileşimli tahtaların kullanılmasını desteklemektedir.

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki bu gelişmelerden en üst düzeyde yararlanmak için ülkemize birtakım çalışmalar yapılmaktadır. Bu bağlamda bilgisayar destekli eğitim projeleri kapsamında değerlendirilebilecek bir proje olan FATİH (Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) Projesi eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımına ilişkin kapsamlı ve büyük bütçeli bir projedir (Ekici ve Yılmaz, 2013). Eğitimde FATİHProjesi eğitim ve öğretimde fırsat eşitliğini sağlamak ve okullardaki teknolojiyi iyileştirmek amacıyla okulöncesinden ortaöğretim düzeyine kadar tüm okulların 570.000 dersliğine etkileşimli tahtayerleştirilmesi, internet altyapısının sağlanması ve her öğretmen ve öğrenciye de tablet bilgisayar verilmesine yönelik bir projedir. Eğitimde FATİH Projesi donanım ve yazılım altyapısının sağlanması, eğitsel e-içeriğin sağlanması ve yönetilmesi, öğretim programlarında etkin bilişim teknolojileri (BT) kullanımı, öğretmenlerin hizmet içi eğitimi ve bilinçli, güvenli, yönetilebilir ve ölçülebilir BT kullanımının sağlanması olmak üzere beş temel bileşenden oluşmaktadır (MEB, 2012).

FATİH Projesinin hayata geçirilmesinde gerekli teknik altyapının sağlanmasının ardından öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Bununla ilgili olarak projenin etkili olabilmesi için öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik inancının gelişmiş olması gerekmektedir (Kayaduman, Sırakaya ve Seferoğlu, 2011). Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) belirlediği öğretmenlik mesleğine ilişkin genel öğretmen yeterlikleri arasında öğretmenler ders planlarında bilgi ve iletişim teknolojilerini nasıl kullanacağını bilir (C1.9), materyal hazırlamada bilgisayar ve diğer teknolojik araçlardan yararlanır (C2.3), teknolojik ortamlardaki öğretme-öğrenme ile ilgili bilgi kaynaklarına ulaşır (C2.9) gibi genel yeterlikler bulunmaktadır (MEB, s.20-21). Kısacası öğretimin her sürecinde öğretmenin ihtiyaç duyacağı bilgi ve iletişim teknolojileri konusunda temel yeterliklere sahip olması beklenmektedir.

Alanyazında genel olarak öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerine odaklanan çalışmalar bulunmakta iken yalnızca İngilizce öğretmenlerinin derslerinde FATİH Projesi kapsamındaki araç gereçlerikullanmalarına yönelik olarak bir çalışma(Yeni Palabıyık, 2013) dışında bir araştırmayarastlanmamıştır. Projeyle ilgili farklı branş öğretmenleriyle yapılacak çalışmalar branş öğretmenlerinin özel ihtiyaçlarının tespit edilip giderilmesi açısından önemli görülmektedir. Bu araştırmanın amacıFATİH Projesinin getirdiği yeniliklerin İngilizce derslerinde uygulanmasına ilişkinöğretmen görüşlerinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. İngilizce öğretmenlerinin FATİH Projesi hakkındaki bilgi düzeyleri nedir?
2. İngilizce öğretmenleri proje hakkındaki bilgilere hangi kaynaklardan ulaşmaktadırlar?
3. İngilizce öğretmenlerinin projeyle ilgili aldıkları hizmet içi eğitimin verimliliği hakkındaki görüşleri nelerdir?
4. İngilizce öğretmenlerinin projenin İngilizce derslerine yönelik katkıları konusundaki görüşleri nelerdir?
5.İngilizce öğretmenlerinin proje kapsamındaki yeniliklerin sınıf yönetimine etkisi konusundaki görüşleri nelerdir?
6. İngilizce öğretmenlerinin proje kapsamındaki yeniliklerin öğrenci başarısına etkisi konusundaki görüşleri nelerdir?
7. İngilizce öğretmenleri proje kapsamında kullandıkları etkileşimli tahta, tablet bilgisayar gibi araç gereçleri kullanma konusunda kendilerini ne düzeyde yeterli bulmaktadır?
8. İngilizce öğretmenlerinin proje kapsamındaki araç gereçleri kullanırken yaşadıkları sorunlara yönelik görüşleri nelerdir?
9. İngilizce öğretmenlerinin projeyle ilgili yaşadıkları sorunlara ilişkin çözüm önerileri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada FATİH Projesi kapsamındaki yeniliklerin İngilizce derslerinde kullanılma durumuna yönelik öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlandığından nitel araştırma türlerinden betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analizde elde edilen verilerin önceden belirlenmiş temalara göre özetlenip yorumlanması söz konusudur (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Çalışma Grubu

Bu çalışmanın çalışma grubunu 2013-2014 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde bulunan pilot okullarda görev yapan 20 gönüllü İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak FATİH Projesine yönelik alanyazın taraması sonucunda araştırmacılar tarafından görüşme formu geliştirilmiştir. Başlangıçta 9 sorudan oluşan soru sayısı, daha sonra eğitim bilimleri alanından bir uzman görüşü alınarak 10'a çıkarılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

FATİH Projesinin getirdiği yeniliklerin İngilizce derslerinde kullanılma durumuna yönelik öğretmen görüşlerini belirlemek için 2013-2014 güz döneminde İstanbul ilindeki pilot okullarda görev yapan 20 gönüllü İngilizce öğretmeninden yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla veriler toplanmıştır. Görüşme formları araştırmaya katılan öğretmenlere yazılı olarak sunulmuş ve onlardan cevaplarını yine yazılı olarak vermeleri istenmiştir. Görüşme formundan elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel çözümleme tekniği kullanılmıştır ve veriler sayısallaştırılarak tablolar halinde sunulmuştur.

BULGULAR

Aşağıda FATİH Projesinin getirdiği yeniliklerin İngilizce derslerinde kullanılma durumuna yönelik öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla cevap aranan alt problemlere ait bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 1: İngilizce Öğretmenlerinin FATİH Projesi Hakkındaki Bilgi Düzeyleri

Tema	Kodlar	f	%
FATİH projesi hakkında bilinenler	Öğretmen ve öğrencilere tablet verilmesi, sınıflara etkileşimli tahta yerleştirilmesi	14	29,16
	Öğrenci ve öğretmenlerin teknolojiyi kullanarak eğitim yapmalarını sağlayan proje	12	25,03
	Öncelikle pilot okullarda uygulanarak daha sonra yurt geneline yayılan proje	6	12,50
	Sınıf içinde kablolu ve kablosuz internet ve online kitap veya kaynak kullanımını sağlayan proje	6	12,50
	Öğretmen dönüşüm ve içerik (eba market üzerinden) projesi	4	8,33
	Çoklu medya ortamlarının eğitim-öğretim ortamında kullanımı	2	4,16
	Öğrenci katılımını ve öğrenme kalıcılığını artırma amacı güden bir proje	2	4,16
	Her okula bir adet çok fonksiyonlu yazıcı ve doküman kamera temini	2	4,16
	Toplam	48	100

İngilizce öğretmenlerinin FATİH Projesi hakkında sahip oldukları bilgiler incelendiğinde öğretmen ve öğrencilere tablet verilmesi ve sınıflara etkileşimli tahta yerleştirilmesi bulgusunun başta geldiği görülmektedir (%29,16). Bu bulguyu sırasıyla öğrenci ve öğretmenlerin teknolojiyi kullanarak eğitim yapmalarını sağlayan proje (%25,03), öncelikle pilot okullarda uygulanarak daha sonra yurt geneline yayılan proje (%12,50), sınıf içinde kablolu ve kablosuz internet ve online kitap veya kaynak kullanımını sağlayan proje (%12,50), öğretmen dönüşüm ve içerik (ebamarket üzerinden) projesi (%8,33), çoklu medya ortamlarının eğitim-öğretim ortamında kullanımı (%4,16), öğrenci katılımını ve öğrenme kalıcılığını artırma amacı güden bir proje (%4,16) ve her okula bir adet çok fonksiyonlu yazıcı ve doküman kamera temini (%4,16) takip etmektedir.

Tablo 2: İngilizce Öğretmenlerinin FATİH Projesine Yönelik Bilgilere Ulaştığı Kaynaklar

Tema	Kodlar	f	%
Bilgi kaynakları	Hizmet-içi eğitim (Milli Eğitim Bakanlığı EBA semineri)	14	31,81
	Çalışılan pilot okul	6	13,69
	Gözlemler	4	9,09
	Medya	4	9,09
	Eğitim haberleri	2	4,54
	Okul arkadaşları	2	4,54
	Yayınlar	2	4,54
	Akıllı tahta eğitimi veren uzmanlar	2	4,54
	Sunumlar	2	4,54
	İnternet	2	4,54
	Çalıştay	2	4,54
	Kongre	2	4,54
	Toplam	44	100

İngilizce öğretmenlerinin FATİH Projesine yönelik bilgilere ulaştığı kaynaklar incelendiğinde, bilgi kaynaklarının başında hizmet içi eğitimin(Milli Eğitim Bakanlığı EBA semineri) geldiği görülmektedir (%31,81). Bu bulguyu çalışılan pilot okul (%13,69), gözlemler (%9,09), medya (%9,09), eğitim haberleri (%4,54), okul arkadaşları (%4,54), yayınlar (%4,54), akıllı tahta eğitimi veren uzmanlar (%4,54), sunumlar (%4,54), internet (%4,54), çalıştay (%4,54) ve kongre (%4,54) takip etmektedir.

Tablo 3: İngilizce Öğretmenlerinin FATİH Projesiyle İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumları Ve Eğitimin Verimliliğine İlişkin Görüşleri

Tema	Kodlar	f	%
Hizmet içi eğitim alma durumu	Evet	20	100
	Hayır	0	0
Toplam		20	100

İngilizce öğretmenlerinin FATİH Projesiyle ilgili hizmet içi eğitim alma durumları incelendiğinde çalışmaya katılan tüm öğretmenlerin projeyle ilgili hizmet içi eğitim aldıkları görülmektedir (%100).

Tablo 4: Hizmet İçi Eğitimin Verimliliği Hakkındaki Görüşler

Tema	Kodlar	f	%
Hizmet içi eğitimin verimliliği hakkındaki görüşler	Önümüzde akıllı tahta yoktu ve sadece teorik anlatım verimli olmadı; akıllı tahta ve tabletlerin kullanımıyla ilgili pratik çalışma yapmadık	14	43,75
	Eğitim projenin tanıtılmasından ibaret olduğu için gereksizdi, kullanırken Öğreniliyor	6	18,75
	Yüksek nitelikli bir eğitimdi	4	12,50
	Eğitimin zorunlu olarak tatilde (yarıyıl tatili) verilmesi öğretmen motivasyonunu olumsuz etkiledi	4	12,50
	Projenin eğitimi çabuk geçti	2	6,25
	Eğitim henüz fiziki alt yapı tam olarak tamamlanmadan verildiği için çok verimli değildi.	2	6,25
Toplam		32	100

İngilizce öğretmenlerinin FATİH Projesine yönelik verilen hizmet içi eğitimin verimliliğine yönelik görüşleri incelendiğinde, “Akıllı tahta yoktu ve sadece teorik anlatım verimli olmadı; akıllı tahta ve tabletlerin kullanımıyla ilgili pratik çalışma yapmadık” bulgusunun başta geldiği görülmektedir (%43,75). Bu bulguyu sırasıyla “Eğitim

projenin tanıtılmasından ibaret olduğu için gereksizdi, kullanırken öğreniliyor" (%18,75), "Yüksek nitelikli bir eğitimdi" (%12,50), "Eğitimin zorunlu olarak tatilde (yarıyıl tatili) verilmesi öğretmen motivasyonunu olumsuz etkiledi" (%12,50), "Projenin eğitimi çabuk geçti" (%6,25) ve "Eğitim henüz fiziki alt yapı tam olarak tamamlanmadan verildiği için çok verimli değildi" (%6,25) bulguları takip etmektedir.

Tablo 5: FATİH Projesinin İngilizce Dersine Getirdiği Yeniliklere Yönelik Görüşler

Tema	Kodlar	f	%
Projenin İngilizce derslerine getirdiği yeniliklere yönelik görüşler	Etkileşimli tahta sayesinde internetten değişik sitelere girebilme imkanı bulunuyor ve her tür bilgi, konu anlatımı ve alıştırmaya ulaşmak (eba.gov.tr üzerinden) mümkün oluyor	8	15,38
	Kitabı akıllı tahtada kullanabiliyoruz	8	15,38
	Etkileşimli yazılımlar ve büyük ekran öğrencilerin dikkatini çekiyor ve öğrenme kalıcılığını artırıyor	6	11,54
	Kitap yerine tablet kullanımı ve oyun gibi alıştırmalar olması dersi monotonluktan çıkarıyor ve öğrenme sürecinden keyif alma oranını arttırıyor	6	11,54
	Video izlettirip şarkı dinletebiliyoruz	4	7,69
	Aynı kitabın tablette olması öğrenci için motivasyon açısından fark ediyor	4	7,69
	Online sözlük kullanımı (tabletten sesli sözlük sayesinde telaffuz öğrenimi), online alıştırmalar, video quizi olanakları sağlıyor	4	7,69
	Kaynak kitapların i-tool kullanımları olduğu için güzel kullanılabiliyor	2	3,85
	Öğrenciler daha aktif ve verimli çalışıyor	2	3,85
	Hazırlanan materyallerin USB aracılığıyla sınıfta uygulanmasına olanak sağlıyor	2	3,85
	İngilizce öğretimindeki yenilikleri takip etmeyi sağlıyor	2	3,85
	Tablet bilgisayarlardan olmasa da akıllı tahtalar maksimum fayda sağlıyor	2	3,85
	Yenilik kattığını düşünmüyorum	2	3,85
	Toplam	52	100

İngilizce öğretmenlerinin FATİH Projesinin İngilizce derslerine getirdiği yeniliklere yönelik görüşleri incelendiğinde, "Etkileşimli tahta sayesinde internetten değişik sitelere girebilme imkanı bulunuyor ve her tür bilgi, konu anlatımı ve alıştırmaya ulaşmak (eba.gov.tr üzerinden) mümkün oluyor" ve "Kitabı akıllı tahtada kullanabiliyoruz" bulgularının başta geldiği görülmektedir (%15,38). Bu bulguları sırasıyla "Etkileşimli yazılımlar ve büyük ekran öğrencilerin dikkatini çekiyor ve öğrenme kalıcılığını artırıyor" (%11,54), "Kitap yerine tablet kullanımı ve oyun gibi alıştırmalar olması dersi monotonluktan çıkarıyor ve öğrenme sürecinden keyif alma oranını arttırıyor" (%11,54), "Video izlettirip şarkı dinletebiliyoruz" (%7,69), "Aynı kitabın tablette olması öğrenci için motivasyon açısından fark ediyor" (%7,69), "Online sözlük kullanımı (tabletten sesli sözlük sayesinde telaffuz öğrenimi), online alıştırmalar, video quizi olanakları sağlıyor" (%7,69), "Kaynak kitapların i-tool kullanımları olduğu için güzel kullanılabiliyor" (%3,85), "Öğrenciler daha aktif ve verimli çalışıyor"(%3,85), "Hazırlanan materyallerin USB aracılığıyla sınıfta uygulanmasına olanak sağlıyor" (%3,85), İngilizce öğretimindeki yenilikleri takip etmeyi sağlıyor" (%3,85), "Tablet bilgisayarlardan olmasa da akıllı tahtalar maksimum fayda sağlıyor" (%3,85) ve "Yenilik kattığını düşünmüyorum" (%3,85) bulguları takip etmektedir.

Tablo 6: Proje Kapsamındaki Yeniliklerin Sınıf Yönetimine Etkisi Konusundaki Görüşler

Tema	Kodlar	f	%
Proje kapsamındaki yeniliklerin sınıf yönetimine etkisi konusundaki görüşler	Sınıf yönetimini olumlu etkiliyor, işimizi kolaylaştırıyor	8	28,60
	Dikkatleri daha kolay toplanabiliyor	6	21,42
	Ne olumlu ne de olumsuz etkisi var	4	14,28
	Video izlettirebildiğimiz ve kitabı akıllı tahtada gösterebildiğimiz için öğrenci sıkıldığında video seyrettirebiliyorum	2	7,14
	Öğrenci kitabını getirmediğinde dersi tahtadan takip edebiliyor	2	7,14
	Akıllı tahtaları ilk kullanmaya başladığımız zamanlarda sınıf yönetiminde zorluk çıkıyordu	2	7,14
	Vakitten tasarruf sağlıyor	2	7,14
	Proje kapsamında gönderilen tablet bilgisayarlar sınıf yönetimini olumsuz etkileyebiliyor	2	7,14
	Toplam	28	100

İngilizce öğretmenlerinin FATİH Projesi kapsamındaki yeniliklerin sınıf yönetimini nasıl etkilediğine yönelik görüşleri incelendiğinde, "Sınıf yönetimini olumlu etkiliyor, işimizi kolaylaştırıyor" bulgusunun başta geldiği görülmektedir (%28,60). Bu bulguyu sırasıyla "Dikkatleri daha kolay toplanabiliyor"(%21,42), "Ne olumlu ne de olumsuz etkisi var" (%14,28), "Video izlettirebildiğimiz ve kitabı akıllı tahtada gösterebildiğimiz için öğrenci sıkıldığında video seyrettirebiliyorum" (%7,14), "Öğrenci kitabını getirmediğinde dersi tahtadan takip edebiliyor" (%7,14), "Akıllı tahtaları ilk kullanmaya başladığımız zamanlarda sınıf yönetiminde zorluk çıkıyordu" (%7,14), "Vakitten tasarruf sağlıyor" (%7,14) ve "Proje kapsamında gönderilen tablet bilgisayarlar sınıf yönetimini olumsuz etkileyebiliyor" (%7,14) bulguları takip etmektedir.

Tablo 7: Proje Kapsamındaki Yeniliklerin İngilizce Dersinde Öğrenci Başarısına Etkisi Konusundaki Öğretmen Görüşleri

Tema	Kodlar	f	%
Proje kapsamındaki yeniliklerin İngilizce dersinde öğrenci başarısına etkisi konusundaki öğretmen görüşleri	Öğrenciler daha başarılı ve katılımcı bir profil sergilediğinden olumlu yönde etkiliyor.	10	29,42
	Öğrenci başarısına etkisi yok	10	29,42
	Kısmen öğrenci başarısını olumlu etkiliyor	6	17,64
	İngilizceyi sevdirme ve ilgi duymalarını sağlama adına çok faydalı	4	11,76
	Öğrenme kalıcılığını ve keyifliliğini nispeten artırıyor	2	5,88
	Becerilerin gelişmesini sağlıyor	2	5,88
	Toplam	34	100

İngilizce öğretmenlerinin FATİH Projesi kapsamındaki yeniliklerin öğrenci başarısını nasıl etkilediğine yönelik görüşleri incelendiğinde, "Öğrenciler daha başarılı ve katılımcı bir profil sergilediğinden olumlu yönde etkiliyor" ve "Öğrenci başarısına etkisi yok" bulgularının başta geldiği görülmektedir (%29,42). Bu bulguları sırasıyla "Kısmen öğrenci başarısını olumlu etkiliyor" (%17,64), "İngilizceyi sevdirme ve ilgi duymalarını sağlama adına çok faydalı" (%11,76), "Öğrenme kalıcılığını ve keyifliliğini nispeten artırıyor" (%5,88) ve "Becerilerin gelişmesini sağlıyor" (%5,88) bulguları takip etmektedir.

Tablo 8: Öğretmenlerin Proje Kapsamındaki Araç Gereçlerin Kullanılması Konusundaki Yeterlik Düzeyine İlişkin Görüşleri

Tema	Kodlar	f	%
Proje araç gereçlerinin kullanılması konusundaki yeterlik	Yüksek	10	50
	Orta	8	40
	Düşük	2	10
	Toplam	20	100

İngilizce öğretmenlerinin FATİH Projesi kapsamındaki kullandıkları etkileşimli tahta, tablet vb. araç gereçleri kullanma konusundaki yeterliklerine yönelik görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin yarısının kendilerini yüksek düzeyde yeterli gördükleri (%50), diğerlerinin ise orta (%40) ve düşük (%10) düzeyde yeterli gördükleri görülmektedir.

Tablo 9: Proje Kapsamındaki Araç Gereçlerin Kullanımı Konusunda Yaşanan Sorunlar

Tema	Kodlar	f	%
Proje kapsamındaki araç gereçlerin kullanımı konusunda yaşanan sorunlar	İnternet sorunu (bağlantı sorunları, kısıtlamalar)	12	27,29
	e-içerik yetersizliği (ebanın yetersiz olması)	8	18,20
	Tablet eksikliği	6	13,63
	Tablet kullanımı ve internet kabloları sağlık açısından olumsuz sonuçlar doğurabilir	6	13,63
	Donanım konusunda bazen sıkıntılar oluyor; akıllı tahtalar kilitleniyor veya tablet ve tahta etkileşimi yeteri kadar sağlanamıyor.	6	13,63
	Eğitim sonrasında okulda destek olacak birilerinin olmaması öğrenilen bilgilerin eksik kalmasına yol açıyor	2	4,54
	Tabletler kitap, not defteri, sözlük ve medya oynatıcı olarak bireysel anlamda kullanılabiliyor ancak toplu etkinliklerde işlevsel olmuyor	2	4,54
	Zaman kaybına neden oluyor	2	4,54
	Toplam	44	100

İngilizce öğretmenlerinin FATİH Projesi kapsamındaki araç gereçleri kullanma konusunda derslerde yaşadıkları sorunlara yönelik görüşleri incelendiğinde, internet sorununun (bağlantı sorunları, kısıtlamalar) başta geldiği görülmektedir (%27,29). Bu bulguyu sırasıyla e-içerik yetersizliği (ebanın yetersiz olması) (%18,20), tablet eksikliği (%13,63), "Tablet kullanımı ve internet kabloları sağlık açısından olumsuz sonuçlar doğurabilir"(%13,63), "Donanım konusunda bazen sıkıntılar oluyor; akıllı tahtalar kilitleniyor veya tablet ve tahta etkileşimi yeteri kadar sağlanamıyor" (%13,63), "Eğitim sonrasında okulda destek olacak birilerinin olmaması öğrenilen bilgilerin eksik kalmasına yol açıyor (%4,54), "Tabletler kitap, not defteri, sözlük ve medya oynatıcı olarak bireysel anlamda kullanılabiliyor ancak toplu etkinliklerde işlevsel olmuyor" (%4,54) ve "Zaman kaybına neden oluyor" (%4,54) bulguları takip etmektedir.

Tablo 10: Öğretmenlerin Yaşadıkları Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri

Tema	Kodlar	f	%
Yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerileri	Alt yapı yeterliliğinin artırılması gerekir (tablet, internet vb.)	6	20,00
	Daha fazla kaynaklar yüklenebilir, içerik desteklenebilir	4	13,36
	Tüm öğrencilere tablet verilmesi gereksiz, tekrar gözden geçirilmeli	4	13,36
	Aşamalı olarak ilerlemek projeyi yavaşlatıyor	2	6,66
	İngilizce dersinin seçmeli olmalı; ilgili öğrencilerle çalışılırsa sorun olmaz	2	6,66
	Kursların amaca hizmet etmesi gerekir	2	6,66
	Kaynakların yeni sisteme göre düzenlenmesi gerekir	2	6,66
	Akıllı tahtalar her yıl yeniden güncellenebilir	2	6,66
	Her okulda bir bilgisayar öğretmeni olması gerekir	2	6,66
	Tabletler için sağlanan içerik googleplaystore üzerinden yayınlanabilir	2	6,66
	Bir çözüm önerim yok	2	6,66
	Toplam	30	100

İngilizce öğretmenlerinin FATİH Projesi kapsamındaki araç gereçleri kullanma konusunda yaşadıkları sorunlara yönelik çözüm önerileri incelendiğinde, "Alt yapı yeterliliğinin artırılması gerekir (tablet, internet vb.)" bulgusunun en başta geldiği görülmektedir (%20,00). Bu bulguyu "Daha fazla kaynaklar yüklenebilir, içerik desteklenebilir" (%13,36), "Tüm öğrencilere tablet verilmesi gereksiz, tekrar gözden geçirilmeli" (%13,36), "Aşamalı olarak ilerlemek projeyi yavaşlatıyor" (%6,66), "İngilizce dersinin seçmeli olmalı; ilgili öğrencilerle çalışılırsa sorun olmaz" (%6,66), "Kursların amaca hizmet etmesi gerekir" (%6,66), "Kaynakların yeni sisteme göre düzenlenmesi gerekir" (%6,66), "Akıllı tahtalar her yıl yeniden güncellenebilir" (%6,66), "Her okulda bir bilgisayar öğretmeni olması gerekir" (%6,66) ve "Tabletler için sağlanan içerik googleplaystore üzerinden yayınlanabilir" (%6,66) bulguları takip etmektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmanın ilk alt problemi İngilizce öğretmenlerinin FATİH Projesi hakkındaki bilgi düzeylerini belirlemektir. Buna göre öğretmenler projeyle ilgili birtakım bilgilere sahiptir. Ancak Genç ve Genç'in (2013) öğretmenlerin mesleki gelişmeleri takip etme durumlarına odaklanan çalışmasında, bazı öğretmenlerin FATİH projesi hakkında bilgi sahibi olmadıkları, öğretmenlerin büyük bir kısmının mesleği ile ilgili gelişmeleri takip etmediği ve proje hakkında yanlış bilgilere sahip oldukları bulunmuştur. Sonuç olarak bu çalışmada İngilizce öğretmenlerinin projeyle ilgili temel bilgilere sahip oldukları görülmektedir.

Çalışmanın ikinci alt problemi İngilizce öğretmenlerinin projeyle ilgili bilgi edinme kaynaklarını belirlemeye yöneliktir. Karataş ve Sözcü'nün (2013) okul yöneticileriyle yaptıkları çalışmalarında okul yöneticilerinin FATİH projesiyle ilgili sahip oldukları bilgileri de medya aracılığıyla edindikleri tespit edilmiştir. Bu çalışmada da çoğunluğun görüşü olmasa da öğretmenler bilgi kaynağı olarak medyayı ifade etmişlerdir. Ancak öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerinin farklılaşabileceği düşünüldüğünde sonuçların farklı olduğu söylenebilir.Sonuç olarak bu çalışmada İngilizce öğretmenlerinin projeyle ilgili bilgi kaynakları arasında hizmet içi eğitim, gözlem, çalışılan pilot okul, medya, internet, yayınlar, çalıştay ve kongreler gibi çok farklı kaynaklar bulunmaktadır.

Çalışmanın üçüncü alt problemi, İngilizce öğretmenlerinin hizmet içi eğitimin verimliliği konusundaki görüşlerinin belirlenmesidir. Buna göre eğitimin hemen bitmesi ve teorik anlatımdan ibaret olması bulguları Yeni Palabıyık'ın (2013) çalışmasındaki öğretmenlerin eğitimin teorik yönünün uzun olup uygulamaya fırsat kalmaması yönündeki görüşleriyle örtüşmektedir. Ancak bu çalışmadaki bir öğretmenin hizmet içi eğitimi gereksiz bulması bulgusuyla Koçak'ın (2013) akıllı tahtaya yönelik öğretmen tutumlarını incelediği çalışmasındaki akıllı tahta eğitiminin çok gerekli görüldüğü bulgusuyla örtüşmemektedir. Son olarak bu çalışmada birçok öğretmenin projeyle ilgili verilen hizmet içi eğitimi verimli bulmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ancak Kocaoğlu'nun (2013) lise öğretmenlerinin FATİH Projesi teknolojilerini kullanma konusundaki yeterliklerini incelediği çalışmasında öğretmenlerin çoğunluğunun verilen hizmet içi eğitimden memnun olduklarını bulmuştur. Bu yönüyle iki çalışma farklılaşmaktadır.Sonuç olarakbu çalışmada tüm öğretmenlerin

katıldığı hizmet içi eğitimin verimliliği hakkında genelde olumsuz görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Eğitimin uygulamadan çok teoriden ibaret olması öğretmenlerin beklentilerini karşılamamış ve eğitimin yarıyıl tatilinde yapılması öğretmenlerin eğitime yönelik tutumlarını olumsuz etkilemiştir.

Çalışmanın dördüncü alt problemi İngilizce öğretmenlerinin projenin İngilizce derslerine ne tür yenilikler getirdiğine yönelik görüşlerinin belirlenmesidir. FATİH Projesi ile ilgili yapılan çalışmalarda öğretmenlerin eğitimde LCD panel etkileşimli tahtanın kullanılmasına ve bu sayede eğitimin kalitesinin artacağına ilişkin olumlu görüşlere sahip oldukları bulunmuştur (Koçak ve Gülcü, 2013; Keleş, Dündar Öksüz ve Bahçekapılı, 2013). Bu çalışmalardan öğretmenlerin genel olarak projenin uygulanmasına yönelik olumlu beklentiler içerisinde bulundukları anlaşılmaktadır. Bu anlamda yapılan çalışmanın bulguları önceki çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Ayrıca bu çalışmadaki proje kapsamındaki araç gereçlerin video izleme, şarkı dinleme gibi olanaklar sunması ve öğrencilerin dikkatini çekmesi, Yeni Palabıyık'ın (2013) İngilizce öğretmenlerinin teknoloji öz yeterlikleri konusunda yaptığı çalışmadaki bulgularla örtüşmektedir. Motivasyonla ilgili bulgu ise Koçak'ın (2013) akıllı tahtaların öğrenci motivasyonunu artırdığına ilişkin bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Son olarak Salman (2013) öğretmen ve öğrencilerin projeden beklentilerini belirlemeyi amaçladığı çalışmasındaki öğrencilerin e-içeriğin ders öğretimini kolaylaştırdığı bulgusu, bu çalışmadaki öğretmenlerin öğrencilerin aktif ve verimli ders çalıştıkları ve öğrenme sürecinden keyif aldıklarına dair bulgularla benzerlik göstermektedir. Sonuç olarakbu çalışmada proje kapsamındaki yeniliklerin İngilizce derslerine kitapların akıllı tahtada kullanımı, internetten farklı etkinlikler, sözlük ve quizlere ulaşma imkanlarısağlaması ve eba üzerinden yabancı dil öğretim materyallerine ulaşma fırsatları sunması bakımından önemli görülmektedir.

Çalışmanın beşinci alt problemi İngilizce öğretmenlerinin projenin yeniliklerinin sınıf yönetimine etkisi konusundaki görüşlerini belirlemektir. Buna göre çalışmanın sınıf yönetimi konusundaki bulguları genellikle olumlu olsa da tablet bilgisayarların sınıf yönetimini olumsuz etkilediği bulgusu Yeni Palabıyık'ın (2013) çalışmasındaki İngilizce öğretmenlerinin öğrencilerin tabletleri internette dolaşıp eğitsel amaçlar için kullanmamalarına ilişkin görüşleriyle örtüşmektedir. Vakitten tasarruf sağlaması bulgusu Kırali'nin (2013) tablet bilgisayar uygulamasına yönelik öğrenci görüşlerini değerlendirdiği çalışmasındaki zamandan önemli ölçüde tasarruf sağladığı bulgusuyla da örtüşmektedir. Gursul ve Tozmaz'a (2010) göre etkileşimli tahtaların en büyük avantajı öğrencilerin dikkat sürelerini artırmasıdır. Dikkate yönelik bu bulgu da çalışmayla örtüşmektedir. Sonuç olarakbu çalışmada öğretmenler genel olarak projenin sınıf yönetimine etkisi konusunda olumlu düşüncelere sahip olduğu görülmektedir.

Çalışmanın altıncı alt problemi İngilizce öğretmenlerinin proje yeniliklerinin öğrenci başarısına etkisi konusundaki görüşlerini belirlemektir. Buna göre çalışmanın öğrencilere İngilizceyi sevdirme, ilgi duymalarını sağlama ve öğrenci katılımının artması bulgusu, Koçak'ın (2013) genel olarak öğretmenlerin akıllı tahta uygulamalarına yönelik tutumlarını incelediği çalışmasındaki akıllı tahtanın eğitim öğretimi daha zevkli, ilgi çekici hale getirmesiyle ve öğrenci katılımını artırmasıyla ilgili bulgusuyla örtüşmektedir. Son olarak Salman (2013) öğretmen ve öğrencilerin projeden beklentilerine yönelik yaptığı çalışmada,öğretmenlerin öğrenciler bilgisayarla baş başa bırakılıp öğretmenden destek almadığından öğrenme sürecinin başarısız olduğunu düşündüklerini belirlemiştir. Bu bulgu, çalışmadaki projenin gözle görülür bir başarı sağlamadığı yönündeki bulguyla benzerlik göstermektedir.Sonuç olarakbu çalışmada İngilizce öğretmenlerinin projenin öğrenci başarısına etkisi konusunda farklıgörüşlere sahip oldukları görülmektedir. Ancak olumlu görüşe sahip olan öğretmenler öğrencilerin başarısına not anlamında değil ancak derse katılma, İngilizceyi sevme, ilgi duyma, becerileri geliştirme gibi etkilerinin olduğunu ifade etmektedir.

Çalışmanın yedinci alt problemi İngilizce öğretmenlerinin proje kapsamındaki araç gereçleri kullanma konusundaki kendilerini ne düzeyde yeterli gördüklerini belirlemektir. Buna göre bu çalışmaya katılan öğretmenlerinyarısının FATİH Projesi teknolojilerini kullanmada kendilerini yüksek düzeyde yeterli gördüğü ve yalnızca bir kişinin düşük düzeyde yeterli gördüğü bulunmuştur. Yeni Palabıyık'ın (2013) İngilizce öğretmenleriyle yaptığı çalışmada da öğretmenlerin kendilerini yüksek düzeyde yeterli bulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu anlamda iki çalışmanın bulguları örtüşmektedir. Ancak Kocaoğlu'nun (2013) lise öğretmenlerinin teknolojileri kullanma öz yeterliklerine ilişkin çalışmasında öğretmenlerin kendilerini orta düzeyde yeterli buldukları bulunmuştur. Sonuç olarak bu çalışmada İngilizce öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun proje kapsamındaki araç gereçleri kullanma konusunda kendilerini orta ve yüksek düzeyde yeterli görmektedir.

Çalışmanın sekizinci alt problemi İngilizce öğretmenlerinin projenin sınıfta uygulanması konusunda karşılaştıkları sorunlara yönelik görüşlerini belirlemektir. Buna göre bu çalışmadaki internet sorunu, akıllı tahtalarda yaşanan sorunlar ve okullarda öğretmenlere destek olmak için uzmanların bulunmaması bulguları İngilizce öğretmenlerinin FATİH Projesi kapsamındaki teknolojileri kullanma konusundaki öz yeterlik inançlarının incelendiği Yeni Palabıyık'ın (2013) çalışmasıyla örtüşmektedir. Ayrıca etkileşimli tahtalarda en çok karşılaşılan sorunların teknik sorunlar olduğuna yönelik çalışmalar bulunmaktadır (Gursul ve Tozmaz, 2010; Çiftçi, Taşkaya ve Alemdar, 2013). Bu bulgu da çalışmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Güven (2012) ise projeyle ilgili içerik yetersizliği sorununu ve sınıfların radyasyon altında kalacağını öne sürmektedir. Bu bulgular, çalışmanın içerik ve sağlıkla ilgili bulgularıyla örtüşmektedir. Dursun, Kuzu, Kurt, Güllüpınar ve Gültekin'in (2013) okul yöneticileriyle yaptıkları çalışmada ise yine e-içerik ve donanım sorunlarına değinilmiştir. Proje araç gereçlerinin kullanımı ile ilgili olarak okullarda destek olacak kişi (uzman) gerekliliği bulgusuna, Karataş ve Sözcü'nün (2013) okul yöneticilerinin okulların Bilişim Teknolojileri (BT) öğretmeni veya uzmanı açısından yetersiz olduğunu ifade ettikleri çalışmada da rastlanmaktadır. Bu açıdan çalışmanın bulgularıyla benzerlik gösterse de öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerinin farklılaşabileceği söylenebilir. Sonuç olarak bu çalışmada İngilizce öğretmenlerinin projeyle ilgili en sık karşılaştıkları problemler arasında internetle ilgili sorunlar, e-içeriğin yetersizliği ve sağlıkla ilgili sorunlar bulunduğu görülmektedir.

Çalışmanın dokuzuncu alt problemi İngilizce öğretmenlerinin uygulamada karşılaştıkları sorunlara yönelik çözüm önerilerini belirlemektir. Bu çalışmadaki her okulda bir bilgisayar öğretmeni olması gerektiğine dair bulgu Yeni Palabıyık'ın (2013) çalışmasındaki İngilizce öğretmenlerin uzman desteği alamamaları bulgusuyla ilişkilendirilebilir. Çalışmanın tüm öğrencilere tablet verilmesinin gereksiz olduğuna yönelik görüşleri bulgusu Kırali'nin (2013) FATİH Projesi kapsamında dağılan tablet bilgisayar uygulamalarına yönelik öğrenci görüşlerini belirlemeyi amaçladığı çalışmasındaki öğrencilerin tablet kullanma konusunda olumlu görüşler bildirdiği bulgusuyla farklılaşmaktadır. Buradan öğretmen ve öğrencilerin birbirlerinden farklı düşündükleri düşünülebilir. Ancak bu çalışmadaki öğretmenlerin tabletlerin geliştirilip içeriğinin desteklenmesi gerektiği konusundaki görüşleriyle yineKırali'nin (2013) çalışmasındaki öğrencilerin tabletlerin daha verimli hale getirilmesi için geliştirilmesi gerektiğine yönelik görüşleriyle benzerlik göstermektedir. Sonuç olarak bu çalışmada İngilizce öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara yönelik çözüm önerileri arasında içeriğin desteklenmesi ve tablet konusunun yeniden gözden geçirilmesi gereği önemli olarak görülmektedir.

Bu çalışmayla ilgili olarak gelecekteki çalışmalar için aşağıdaki önerilerde bulunabilir:

1. Bu çalışmada İstanbul ilindeki pilot okullarda görev yapmakta olan on gönüllü İngilizce öğretmenlerinin görüşlerine yer verilmiştir; ancak daha derinlemesine bilgi toplamak amacıyla daha fazla kişiye ulaşılabilir.
2. Çalışmada tek bir veri toplama aracına bağlı kalınmaksızın veri toplama araçlarını çeşitlendirerek daha güvenilir sonuçlar elde edilebilir.
3. Çalışmadan elde edilen bulgular çeşitli değişkenlere (deneyim, öğrenim durumu, cinsiyet gibi) göre incelenebilir.
4. Bu çalışmadan elde edilen bulgular genel çerçeveyi yansıtmaktadır; tablet ve etkileşimli tahta boyutları ayrı ayrı incelenebilir.
5. İngilizce öğretmenlerinin görüşleriyle birlikte İngilizce dersi alan öğrencilerin görüşleri de belirlenip karşılaştırılabilir.

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-Kahtani, S. A. (2001). *Computer assisted language learning in EFL instruction at selected Saudi Arabian universities: Profiles of faculty*. Unpublished doctoral dissertation). (UMI Number: 3026611). Indiana University of Pennsylvania, Pennsylvania.

Al-Qirim, N. (2011). Determinants of interactivewhite board success in teaching in higher education institutions. *Computers & Education*, 56, 827–838.

Baek, Y.,Jung, J. & Kim, B. (2008). What makes teachers use technology in the classroom? Exploring the factor saffecting facilitation of technology with a Korean sample. *Computers & Education*, 50, 224–234.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (15. baskı). Ankara: Pegem Yayınları.

Chen, Y.,L. (2008). A mixed-method study of EFL teachers' internet use in language instruction. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1015–1028.

Çiftçi, S.,Taşkaya, S. M., ve Alemdar, Ö. (2013). Sınıf öğretmenlerinin FATİH projesine ilişkin görüşleri. *Elementary Education Online*, 12(1), 227-240.

Dursun, Ö. Ö., Kuzu, A., Kurt, A.A., Güllüpınar, F. ve Gültekin, M. (2013). Okul Yöneticilerinin FATİH projesinin pilot uygulama sürecine ilişkin görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (1), 100-113.

Ekici, S. ve Yılmaz, B. (2013). FATİH projesi üzerine bir değerlendirme. *Türk Kütüphaneciliği,* 27(2), 317-339.

Genç, M. ve Genç, T. (2013). Öğretmenlerin mesleki gelişmeleri takip etme durumları: Fatih projesi örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD),* 14 (2), 61-78.

Gursul, F. ve Tozmaz, G. B. (2010). Which one is smarter? Teacheror board. *Procedia Social and Behavioral Sciences,* 2, 5731–5737.

Güven, İ. (2012). Eğitimde 4+4+4 ve Fatih projesi yasa tasarısı = Reform mu?.*Elementary Education Online,* 11(3), 556-577.

Karataş, İ. H. ve Sözcü, Ö. F. (2013). Okul yöneticilerinin FATİH projesine ilişkin farkındalıkları, tutumları ve beklentileri: Bir durum analizi. *Electronic Journal of Social Sciences,* 12 (47), 41-62.

Kayaduman, H.,Sırakaya, M. ve Seferoğlu, S.S. (2011). Eğitimde FATİH projesinin öğretmenlerin yeterlik durumları açısından incelenmesi. *Akademik Bilişim'11 - XIII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri Kitabı,* (ss. 123-129). İnönü Üniversitesi, Malatya.

Keleş, E., Dündar Öksüz, B. ve Bahçekapılı, T. (2013). Teknolojinin eğitimde kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşleri: Fatih projesi örneği. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 12(2), 353-366.

Kırali, F. N. (2013). *FATİH Projesi kapsamında dağıtılan tablet-PC uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.

Kocaoğlu, B. Ü. (2013). *Lise öğretmenlerinin fatih projesi teknolojilerini kullanmaya yönelik öz yeterlik inançları: Kayseri ili örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Koçak, Ö. (2013). *FATİH Projesi kapsamındaki LCD panel etkileşimli tahta uygulamalarına yönelik öğretmen tutumları (Erzincan ili örneği).* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Koçak, Ö. ve Gülcü A. (2013). Fatih projesinde kullanılan LCD panel etkileşimli tahta uygulamalarına yönelik öğretmen tutumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 21 (3), 1221-1234.

Merkel, A. I. (1984). *A study of the effectiveness of using computer assisted i nstruction in the teaching of English as a second language.*Unpublished doctoral dissertation (UMI Number: 8425076). Indiana University, Indiana.

Milli Eğitim Bakanlığı. *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. 24.11.2013 tarihinde http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/ogretmen_yeterlikleri_kitabi/%C3%96%C4%9Fretmen_Yeterlikleri_Kitab%C4%B1_genel_yeterlikler_par%C3%A7a_2.pdf adresinden alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2012). *Eğitimde FATİH Projesi.* 24.11.2013 tarihinde http://fatihprojesi.meb.gov.tr/tr/icerikincele.php?id=6 adresinden alınmıştır.

Mulbery, K. R. (2006). *Effectiveness of computer-assisted instruction compared to traditional instruction in a basic computer proficiency course at the collegiatelevel*. Unpublished doctoral dissertation.(UMI Number: 3246346) Utah State University, Utah.

Plumm, K., M. (2008). Technology in theclassroom: Burning the bridges to the gaps in gender-biased education?.*Computers& Education,* 50, 1052–1068.

Rivet, J., R. (2001). *Student achievement in middle school mathematics: computer-assisted instruction versus traditional instruction*. Unpublished doctoral dissertation. (UMI Number 3065841). University of Southern California, Caliifornia.

Salman, Ş. (2013). *FATİH Projesi kapsamında yer alan öğretmen ve öğrencilerin projeden beklentileri ve bilişim teknolojileri kullanımına karşı algıları üzerine bir araştırma* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Sarica, G. N veCavus, N. (2009). New trends in 21st century English learning. *Procedia Social and Behavioral Sciences,* 1, 439–445.

Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim, öğrenme ve öğretim* (16. baskı). Ankara: Pegem Yayınları.

Somyürek, S., Atasoy, B. ve Özdemir, S. (2009). Board's IQ: What makes a board smart?.*Computers & Education*, 53, 368–374.

Stoica, D.,Pragina, F., Paragina, S., Miron, C &Jipa, A. (2011). The interactive whiteboard and the instructional design in teaching physics. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 3316–3321.

Şad, S. N. ve Özhan, U. (2012). Honey moon withIWBs: A qualitative insight in primary students' views on instruction with interactive whiteboard. *Computers & Education,* 59, 1184–1191.

Yang, J., Y. (2008). *Integratingthe task-based approac hand the grammar translationmethodwith computer-assisted instruction on Taiwanese EFL college students' speaking performance*. Unpublished doctoral dissertation. (UMI Number: 3305360). Alliant International University, California.

Yeni Palabıyık, P. (2013). *In-servıce EFL teachers' self-efficacy beliefs for technology integration: Insights from FATİH Project*. Unpublished master thesis. Abant İzzet Baysal University, Bolu.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş 9. baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Kasım 2014 Cilt: 3 Sayı: 4 Makale No: 24 ISSN: 2146-9199

BİLGİ GRAFİĞİ (İNFOGRAFİK) OLUŞTURMA SÜRECİNE YÖNELİK ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ

Yrd. Doç. Dr. Serkan Yıldırım
Atatürk Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi
serkanyildirim@atauni.edu.tr

Arş. Gör. Gürkan Yıldırım
Atatürk Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi
gyildirimbote@gmail.com

Arş. Gör. Embiya Çelik
Atatürk Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi
embiya@gmail.com

Muharrem Aydın
Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
muharremaydn8@gmail.com

Özet

Bilginin görselleştirilmesinde grafikler, resimler, çizimler, çizelgeler, diyagramlar gibi birçok bileşen kullanılabilmektedir. Bu bileşenleri bir arada kullanan ve bilginin farklı görsel formlarını içerisinde barındıran bilgi grafikler (infografik) günümüz öğrenme anlayışının yeni trendleri arasındaki yerini almıştır. Bu çalışmada öğrenenlerin infografik oluşturmaya yönelik görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modelinin kullanıldığı araştırmanın katılımcılarını BÖTE 3.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Altı hafta süren ve 41 öğrencinin katıldığı çalışma sonunda rastgele 10 öğrenci seçilmiş ve hazırladıkları bilgi grafiklerine yönelik yarı yapılandırılmış görüşleri alınmıştır. Çalışma öncesinde infografik oluşturmak için kullanılan yazılımlar ve infografik oluşturma yöntemleri hakkında iki hafta süren eğitimler verilmiştir. Ardından 4 hafta boyunca öğrencilerden belirlenen konular hakkında infografikler oluşturmaları istenmiştir. Çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veriler toplanmıştır. Veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sonucunda öğrencilerin infografikleri beğendikleri, bilgileri daha organize bir şekilde sunabildiklerini ve poster, afiş gibi diğer görsel materyallere göre hem hazırlanış hem de sunuş olarak daha avantajlı olduklarını belirtmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: İnfografik, bilgi grafikleri, öğrenci görüşleri.

STUDENT OPINIONS ABOUT INFOGRAPHICS DESIGN PROCESS

Abstract

It is possible present information in various ways. Information in visual form conveys more information in terms of coherence and organization, compared to texts. Thus, it is important to visualize information. Graphics, pictures, drawings, diagrams can be used for this aim. Information graphics that use these components together and include different visual forms of information have gained a place among new learning trends. The purpose of this study is to determine students' opinions about information graphics design. Case study design, one of qualitative research methods, was used in the study. 3rd – grade students in Atatürk University Computer and Instructional Technologies Department participated in this study. At the end of 6- week study, 10 out of 41 students were randomly chosen and they were asked to express their opinions about infographics that they prepared. In this process, semi-structured interviews were used. Before the study, they were provided with two-week trainings about the software that is used in infographic and the infographic design methods. Later, students were required to design inforgraphics about specified subject during 4 weeks. Data were collected through semi-structured interviews. Data were analyzed through content analysis. At the end of the analysis, students stated that they were in favor of infographics, they could present

information in a more organized way and had more advantages in terms of both preparation and presentation, compared to other visual materials such as poster, banners

Key Words : Infographics, information graphics, student opinions.

GİRİŞ

Öğretim süreci, çeşitli öğretimsel ortamlardaki bilginin aktarılmasını sağlayan öğretimsel aktiviteler ve bu aktivitelerde kullanılan öğretimsel materyaller vasıtasıyla gerçekleştirilmektedir. Günümüzde teknolojik gelişmeler öğrenme ortamlarının değişmesini ve çeşitli araçlarla desteklenmesini sağlamıştır. Önceleri sınıf ortamında gerçekleştirilen öğrenme faaliyetleri teknoloji ile sınıf duvarlarını aşmış ve farklı öğrenme ortamları oluşmuştur. Teknoloji ile oluşan öğrenme ortamları bilgisayar ve internet vasıtasıyla öğrenme aktivitelerinin gerçekleştirilmesini sağlamıştır. Bu süreçte yeni oluşan öğrenme ortamlarına uyumlu öğrenme aktiviteleri ortaya çıkmış veya mevcut aktiviteler form değiştirmiştir.

Teknolojik gelişmeler, web temelli ortamların kullanım düzeyini ve bu ortamlar vasıtasıyla gerçekleştirilen paylaşımlara yönelik anlayışın değişmesine neden olmuştur. Özellikle Web 2.0 teknolojileri ve içerik geliştirme yaklaşımlarındaki değişiklikler web içeriklerinin üretiminin ve paylaşımının ortamın kullanıcıları tarafından yapılmasına olanak sağlamıştır. Böylece web temelli ortamların kullanıcıları aynı zamanda bu ortamlardaki bilgileri üreten kimliğine kavuşmuştur (Atıcı ve Yıldırım, 2010). Aynı zamanda web teknolojileri ve yeni ortamlar öğretim sürecine katkı sağlamaya başlamıştır. Böylece öğrenme süreci sınıf duvarlarını aşmış ve farklı ortamlarda öğrenme süreci gerçekleştirilebilir hale gelmiştir. Bu değişim öğretim amaçlı kullanılan materyallerde de kendini göstermiştir.

Öğretimsel amaçlı kullanılan materyaller, çoklu ortam öğelerini barından özel öğretim yazılımlarında herhangi bir durumu gösteren bir resme kadar çok farklı özelliklere ve çeşitli formlara sahiptirler. Bu şekilde öğretimsel bilgi farklı yollardan ve alternatif sunum yöntemleri ile öğrenenlere aktarılabilmektedir. Bilginin aktarımında kullanılan metinler çeşitli görsellerle desteklenerek zenginleştirilmektedir.

Günümüzde dijital dünyalar oluşmuş ve yaşamın her alanı çeşitli teknolojilerden faydalanır hale gelmiştir. Teknoloji sayesinde büyük hacimli veriler saklanabilmekte ve bu veriler çeşitli formlara sokularak kullanılabilmektedir. Bilginin sunum formlarından biri de görsellerdir. Görseller belirli bir durumun görüntülenmesine ve bilginin daha organize bir şekilde sunulmasına olanak sağlamaktadır. Bu nedenle bilginin görselleştirilmesi, öğretim ortamında görselin kullanılması ve aynı bilgiyi sunan farklı görseller arasında seçim yapılması oldukça önemlidir. Bu seçimde aktarılacak bilginin özelliğinden öğrenen özelliklerine kadar farklı boyutlar yer almaktadır. Bilginin sunumunda kullanılan görsellerden biri grafiklerdir. Grafikler mevcut bilginin karşılaştırma yapılabilmeyi sağlayacak bir şekilde daha görsel bir hale getirilmesine imkan tanımaktadır. Bu sayede belki sayfalar dolusu metinle anlatılacak bilgiler kolay bir şekilde aktarılabilmektedir. Genel olarak grafikler belirli bir bilgiyi görselleştirmek için kullanılmaktadır. Bununla birlikte günümüz öğrenme yaklaşımı klasik grafiklerin sunduğu tek boyutlu bilginin daha etkili bir şekilde sunumunu ortaya çıkarmıştır. İnfografik olarak tanımlanan yeni materyaller bilginin belirli bir akış içerisinde istenilen bağlama oturtulmasını sağlamaktadır. Bu sayede çok fazla bilgi çok az açıklama ile sunulabilmektedir. infografikler resimler, grafikler, çizelgeler, akış şemaları, metinler gibi birçok bileşenden meydana gelmektedir. Kurgusu sayesinde mantıksal bir sıra ile bilgiler sunulmaktadır. Bu özelliği ile bir konu hakkında bilgi veren metinlere alternatif bir yapı olarak karşımıza çıkmaktadırlar. Bilginin görselleştirilmesinde kullanılan birçok bileşeni barındıran ve bilginin farklı görsel formlar içerisinde sunulmasına imkan tanıyan infografikler günümüz öğrenme anlayışının yeni trendleri arasındaki yerini almıştır (Williams,2002).

infografikler bilgininin çeşitli gösterimler ve metinler yardımıyla belirli bir akışı takip edecek şekilde görsel bir formda sunulması olarak tanımlanabilir. İyi hazırlanmış infografikler bilginin organize bir şekilde önemli bilgilerin sunulmasına imkan tanımaktadır. Esnek yapıları, bilgiyi görselleştirme imkanı tanımaları ve alternatif formlarda hazırlanabilmeleri infografiklerin güçlü yönleri arasında sıralanabilir (Schroeder, 2004). Ayrıca video ve ses gibi bileşenler infografiklerin hazırlanmasında kullanılabilmektedir.

infografikler çok yeni olmakla birlikte hazırlanmasında kullanılan bileşenler aslında çok yeni değildir. Bir infografik hazırlanırken kullanılan resim, çizim, şekil, sembol, grafik, metin gibi birçok bileşen bağımsız olarak veya bir arada bilginin sunumu için kullanılmaktadır. Bu açıdan infografiklerin getirmiş olduğu yenilik bilginin sunumunda bu bileşenlerin kullanım şekli ve içeriğin kurgulanma anlayışıdır (Dick,2013). Popüler resim işleme programları (PhotoShop, Picasa) ile bilgigrafikler oluşturmak mümkünken özellikle infografik oluşturmak için geliştirilmiş yazılımlarda (SmartDraw) vardır. Bununla birlikte hazır şablonlar ve araçlar kullanarak çok kolay ve hızlı bir şekilde infografik oluşturulabilen web siteleride mevcuttur (infogr.am, visual.ly, piktochart vb.). Bu ortamlar sayesinde görsel tasarım için harcanan zaman azalmakta ve öğretimsel içeriği hazırlayan kişiler daha çok bilginin yapılandırılmasına zaman ayırabilmektedirler. Etkili bir infografik hazırlanırken bilginin iyi bir şekilde organize edilmesi ve infografik içerisindeki akışın çok iyi organize edilmesi gerekmektir. Bu şekilde gerekli bilgiyi açık ve anlaşılır bir yapıda sunan infografikler hazırlanabilmektedir.

infografikler, farklı öğretimsel amaçlara hizmet edecek şekilde kullanılabilir. infografikler sayesinde geniş kapsamlı bilgiler rahatlıkla sunulabildikleri için mevcut bilgilerin hatırlatılması, kavramlar arası ilişkilerin gösterilmesi, süreçlerin ve olayların aktarılması, ders içeriğinin sunumu, öğrenilenlerin özetlenmesi gibi farklı amaçlara hizmet edecek şekilde kullanılabilirler (Meeusah ve Tangkijviwat, 2013).

İnfografikleri farklı şekillerde hazırlamak mümkündür. Barındırdıkları çoklu ortam bileşenlerine göre etkileşimli ve etkileşimsiz olarak sınıflandırılabilirler. Etkileşimsiz infografikler sabit metin ve görsel bileşenleri barındırmaktadır. Bu tarz hazırlanmış infografiklerde bilgi sunulan içerikle sınırlıdır. Ayrıca bu tarz infografiklerin basılı olarak kullanılması da mümkündür. Etkileşimli infografikler ise etkileşimsiz infografiklerin özelliklerinin üzerine farklı ortamlardaki bilgi kaynaklarının kullanılmasına imkan tanımaktadır. Örneğin içerikle alakalı bir video, ses veya animasyon bu tarz infografiklerde kullanılabilmektedir. Bu özellik bilginin bütün olarak sunulmasının yanında ek bilgi ihtiyacını karşılayacak bileşenlerin kullanılmasına da imkan tanımaktadır. Bununla birlikte basılı olarak kullanılmak istendiği zaman etkileşimsiz infografikler ile aynı özelliklere sahiptirler.

Görsel tasarım ilkelerinin kullanımı infografiklerin dikkat çekici olmasını sağladığı düşünülebilir. İnfografik oluşturmak için görsel tasarımın yanında bilginin sunumuna yönelik etkili bir yaklaşım sergilenmesi gerekmektedir. Bu nedenle infografikler hazırlanırken bilginin bulunması, analizi ve kullanımı önem kazanmaktadır. İnfografikler hazırlanırken, öğretim tasarımı modellerinin işe koşulması oldukça önemlidir. Davis ve Quinn (2013), iyi bir infografik hazırlamak için dikkat edilmesi gereken durumları şu şekilde sıralamaktadır.

- Amacın belirlenmesi,
- İnfografikte kullanılabilecek bileşenlere karar verilmesi,
- Hazırlanacak infografik türünün belirlenmesi
- Öğrenenlerin anlayacağı şekilde bilgilerin sunulması

Öğretimsel amaçlı hazırlanan bilgigrafikler bilginin belirli bir bağlam içerisinde sunulmasına imkan sağlamaktadır. Davis ve Quinn (2013), kaliteli infografiklerin öğrenci gelişimini desteklemekte faydalı olduğunu ifade etmektedirler. İnfografik kullanarak öğrenmek bilginin organize bir şekilde alınmasını sağlamakta ve bireylerin zihinlerinde oluşturmaları gereken şemalara temel oluşturabilmektedir. İnfografikleri hazırlama süreci öğrenenlerin mevcut bilgileri kullanmalarına, yeni bilgiler öğrenmelerine ve bilgiyi organize ederek sunmalarına yönelik süreçleri içermektedir. Bu nedenle infografik oluşturmak öğrencilerin kritik düşünme, analiz ve sentez yapma becerilerini geliştirme, öğretim tasarımı becerilerini kullanma alışkanlığı oluşturabilir (Mol, 2011;Hart, 2013).

Günümüzde infografiker çeşitli bilgilerin sunulması için sıklıkla başvurulan ortamlar haline gelmeye başlamıştır. Görsel tasarım ilkeleri ile çekici hale getirilen ve web ortamında geniş bir kullanıcı kitlesine sahip olan infografiklerin hazırlanmasına yönelik çalışmalar yok denecek kadar azdır. İnfografiklerin hazırlama ve kullanım durumlarının belirlenmesi, bu araçların öğretimsel ortamlarda tercihi açısından oldukça önemlidir. Bu önem ışığında, çalışmanın amacı ders etkinliklerinde infografik hazırlayan öğrencilerin, infografiklerin hazırlanmasına ve kullanımına yönelik görüşlerinin belirlenmesidir. Öğretmen ve öğretim teknoloğu adaylarının öğretimsel

amaçlı infografikleri hazırlama ve kullanım tecrübelerinin bilinmesi benzer materyaller hazırlayacak olanlar için oldukça değerli bilgiler sunacaktır.

YÖNTEM

Bu çalışmada, ders etkinliklerinde infografikler hazırlayan lisans öğrencilerinin, infografiklere yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Çalışmaya rehberlik eden araştırma soruları şunlardır;

- İnfografiklere yönelik görüşleri nelerdir?
- İnfografik hazırlama sürecine yönelik görüşleri nelerdir?
- İnfografiklerin kullanımına yönelik görüşleri nelerdir?
- İnfografiklerin Poster, afiş gibi diğer görsel materyallere göre avantaj ve dezavantajları nelerdir?

Evren/Örneklem

Bu çalışmanın evrenini Atatürk Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü 3. sınıfta öğrenim gören 41 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise beş erkek, beş kızdan oluşan toplam 10 öğrenci oluşturmaktadır. Uygun örneklem belirleme stratejisi kullanılarak gerçekleştirilen çalışma 2013-2014 eğitim öğretim yılının güz döneminde gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların yaş ortalamaları 20'dir. Katılımcıların tamamı poster ve afiş gibi görsel materyal hazırlama tecrübeleri vardır. Ayrıca tüm katılımcılar, öğretim tasarımı süreçlerinden haberdardırlar.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü 3. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

Araştırma Modeli

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması olarak gerçekleştirilmiştir. Durum çalışmaları belirli bir konu hakkında toplanan verilerin ayrıntılı olarak araştırılmasına izin verir (Zainal, 2007). Yani bir duruma ilişkin bu etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır (Yıldırım & Şimşek, 2008). Araştırmada infografik hazırlayan lisans öğrencilerinin, infografik kullanımına ve hazırlama sürecine yönelik görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu yardımıyla yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Çözümlenen görüşmelere içerik analizi uygulanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çalışmanın ilk aşamasında çeşitli kitap, dergi, makale ve konferans sunumlarının incelenmesine dayalı genel bir literatür taramasından sonra araştırma soruları hakkında detaylı bilgi edinmek için yarı yapılandırılmış mülakat formu geliştirilmiştir. Öğrencilerin infografik kullanımı, hazırlama süreci ve poster, afiş gibi diğer görsel materyallere göre avantaj ve dezavantajlarına yönelik görüşleri gibi konuları kapsayan bu mülakat formu toplam altı sorudan oluşmaktadır. Mülakat formu uygulanmadan önce iki alan uzmanından görüş alınmıştır. Mülakatta katılımcılara infografiklerle ilgili sorular yöneltilmiş ve kayıt altına alınmıştır. Mülakat esnasında gerekli yerlerde amaç ve araştırma soruları doğrultusunda sondalar kullanılmıştır.

Uygulama

Altı hafta süren çalışmanın ilk 2 haftasında pilot uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin bilgisayar kullanım becerileri ve öğretim tasarımı bilgileri infografik oluşturmak için yeterli düzeydedir. Buna rağmen infografik hazırlayacak öğrencilere görsel tasarım ilkeleri ve infografik hazırlamak için kullanılacak çeşitli araçlar ve ortamları tanıtan 2 haftalık öğretim faaliyeti gerçekleştirilmiştir. Öğretim faaliyetinin ardından 4 haftalık infografik geliştirme uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinde araştırmacılar tarafından belirlenen konular hakkında öğrencilerin infografik oluşturmaları istenmiştir. İnfografik oluşturma sürecinde analiz, tasarım ve geliştirme süreçleri öğrenenler tarafından yürütülmüştür. Bu süreçler gerçekleştirilirken öğrenenlere müdahale edilmemiştir. Çalışmaya katılan her bir öğrenci en az 4 infografik geliştirmiştir.

Verilerin Toplanması

Veriler, 2013-2014 eğitim öğretim güz yarıyılında Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü 3. sınıf öğrencilerinden toplanmıştır. İnfografik hazırlayan öğrencilerden arasından gönüllülük esasına göre belirlenen 10 öğrenciyle yaklaşık 15' er dakikalık yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Katılımcıların izinleri alınarak görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Görüşme verileri görüşmelerin ardından transkript edilmiştir.

Verilerin Analizi

Katılımcılardan elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi sürecinde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Öncelikle elde edilen tüm veriler arasından benzer veriler belirli çerçevelerde toplanmaya çalışılmış ve sonrasında da okuyucunun anlayabileceği şekilde kategorize edilmeye çalışılmıştır. Analizler birbirinden bağımsız olarak iki araştırmacı tarafından yapılmış ve ortak olan kod ve temalar kullanılarak bulgular oluşturulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Veri toplama süresince görüşmeler uygulamalardan sonraki haftalarda katılımcıların uygun oldukları zamanlarda gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracının geliştirilmesinde 2 uzmanın görüşleri alınmış ve verilerin analizi konusunda nesnel davranılmaya çalışılmıştır. Ayrıca çalışmanın yöntem ve uygulama aşamalarının açık ve ayrıntılı biçimde tanımlanması, buna bağlı olarak çalışmanın tekrar edilebilirliğini artırması çalışmanın geçerliği ve güvenirliği konusunda alınan önlemler arasındadır.

BULGULAR

Çalışmada infografik hazırlayan lisans öğrencilerinin infografiklerin kullanımına ve hazırlama sürecine yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla toplanan veriler analiz edilmiş ve elde edilen bulgular "Farkındalık, Göreli yarar, Benimseme" ve Hazırlanabilirlik temaları altında toplanmıştır. Bulgular bu başlıklar altında sunulmuştur.

Farkındalık

İnfografiklerin kullanımlarına yönelik elde edilen bulgular "Farkındalık" teması altında kategorilere ayrılmıştır. Bu kategoriler "Bilgi Sahibi Olma" ve "Beğeni"dir. Görüşme yapılan bütün katılımcılar daha önce infografikleri hiç duymadıklarını, ilk defa bu ders kapsamında bilgi sahibi olduklarını belirtmişlerdir. Yine bütün katılımcılar infografikleri öğrendikten sonra beğendiklerini belirtmişlerdir. Özellikle görsel olarak daha ilgi çekici olduğunu, daha fazla bilgi verilebildiğini ve bilgilerin daha organize bir şekilde sunulduğunu belirtmişlerdir. Bu görüşü destekleyen örnek katılımcı görüşleri şu şekildedir.

"...hani normal düz metinde anlatabiliriz bir şeyi belki ama görsel olarak infografikle daha güzel yani daha etkili bir şekilde sunum yapabiliriz insanlara. Bu yönü gayet hoşuma gitmişti..."

"...görsel olarak böyle bir başlangıç sona doğru bir akış var. O hoşuma gitti. Hem görsel hem yazıyla destekleyebiliyorsun. İnsan hani baktığı zaman neyden nasıl bahsettiğini hani az çok anlayabiliyor o yüzden diğer şeylerden daha güzel geldi..."

Göreli Yarar

İnfografiklerin kullanımlarına yönelik elde edilen bulgulardan "Göreli Yarar" teması altında "Avantajlar" alt kategorisi belirlenmiştir. Buna göre öğrencilerin infografiklerin hazırlanması ve kullanılmasına yönelik görüşleri incelendiğinde infografiklerin yeni bir görsel materyal olduğu ve diğer görsel materyallere göre daha avantajlı olduğu vurgulanmıştır. Öğrenciler özellikle infografikleri poster ve afiş gibi diğer görsel materyallerle karşılaştırmış ve sağladığı avantajlar sayesinde bunlara göre daha kullanışlı olduğunu belirtmişlerdir. Özellikle bilgilerin özet şeklinde verilebilmesi, içeriklerin daha fazla görselle desteklenebilmesi, yabancı bir dille hazırlanmış bile olsa, sayılar ve istatistiksel oranları destekleyen görselleri sayesinde kolay anlaşılabilir olması, infografik hazırlamak için bir çok online web sitesinin olması, herhangi bir boyut sınırlaması olmadan içerik kullanımında daha fazla özgürlük tanıması öne çıkan avantajları arasındadır. Bu avantajlara yönelik örnek katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir.

"...infografikte yazıda oluyor ama yazı daha az olduğu için görsellik daha fazla oluyor. Buda anlamayı kolaylaştırıyor bence yani yazıdansa görsel bir şeyi anlamak daha kolay oluyor..."
"...hem görsel bilgileri veriyor hem numerik yani numaralara dayalı bilgileri veriyor hepsini bir arada bir bütün şeklinde veriyor çokta güzel oluyor. Görsel kurallara da çok iyi uyuyor..."
"...hani infografiğin birde şeyi var ya mesela sınır yok uzatabiliyorsunuz hocam evet. Boyutları sınırlı değil istediğiniz gibi istersen küçük küçük alanlar yap aşağı aşağı ver yan tarafa ayır bir yol üzerinden ver çok güzel şeyleri var..."

Hazırlanabilirlik

İnfografiklerin hazırlanmasına yönelik görüşler incelendiğinde "Hazırlanabilirlik" teması altında iki farklı kategori ortaya çıkmıştır. Bunlar "Ön Hazırlık" ve "Geliştirme" kategorileridir. Buna göre öğrenciler infografik hazırlama ve hazırlama öncesi bilgi toplama aşamalarını ayrı ayrı değerlendirmiş ve diğer görsel materyallerle karşılaştırmışlardır. Çalışmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğu (n=8) infografik geliştirmenin çok kolay olduğunu belirtmişlerdir. Bu durumu kolaylıkla erişebilecekleri alternatif bir çok web sitesinin olması, bu sitelerin zengin görsel araçlar ve bileşenler sağlaması ve kullanımı çok kolay olan farklı programlarla infografik hazırlayabilecekleri şeklinde ifade etmektedirler. Öğrencilerin fazladan herhangi bir program kullanma becerisine yada betik dili bilgisine gerek kalmadan online araçlar sayesinde sürükle bırak, sayısal değerlerin girilmesi gibi basit bir kaç işlemle daha anlaşılır ve ilgi çekici materyaller tasarlanması mümkündür. Öğrenciler bu durumu poster ve afiş hazırlama sürecine göre çok daha kolay olarak görmektedirler. Öğrenciler poster ve afiş hazırlamak için Photoshop, Publisher gibi programları etkin kullanabilmeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Bu görüşleri destekleyen örnek katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir.
""...hazır olan grafikten mesela bizim istatiksel verilerimizi daha çabuk daha kolay aktarmamızı, daha çabuk veriler haline getirmemizi, daha çok görsel okuryazarlığı aslında daha çok destekliyor..."
"...poster saatlerimizi alırken yani şey infografikte 5 dakikada yapıyoruz hocam. Çünkü hani nesneleri kullanmak çok basit, diğerlerine göre. Diğerlerini atıyorum photoshopta yapmak, hani photoshopu öğrenmek belli bir süreç istiyor biliyorsunuz Onun orda neyi var şuyu var buyu var araçlarına kadar, infografikte çok basit direkt neyi ekleyeceksen neyi yapacaksan o yüzden o daha iyi."

Katılımcıların infografik geliştirmenin kolay olduğunu belirtmelerine rağmen, ön hazırlık kısmının zor ve önemli bir iş olduğunu belirtmişlerdir (n=6). Her ne kadar online siteler ve hazır araçlar kullanılarak hazırlansa da, bu ortamlarda kullanılacak verilerin/bilgilerin araştırılması, hazırlanması, organize edilmesi ve anlamlı ve bütüncül bir akış içinde sunulması infografik hazırlamanın en önemli kısımlarını oluşturduğu görüşünde birleşmişlerdir. Öğrencilerin diğer görsel materyallere göre "infografik geliştirmesi kolay ama ön hazırlığı zor" olarak gördükleri bu durumu destekler örnek görüşleri aşağıdaki gibidir.
"...evet yapımı kolay, ama ön hazırlık daha böyle fazla sürüyor çünkü istatistiksel bilgilerin doğru olması gerekiyor. Ve verilere dayanıyor, kesin verilere belli bir veriyi aktarmamız gerekiyor..."
"...infografik biraz daha uğraştırıyor hocam. Yani istatistik falan işin içine girdiği için biraz daha araştırma gerektiriyor. Daha çok bilgi gerektiriyor. Yani diğerlerine göre biraz daha fazla zaman ayırmak gerekiyor infografik için..."

Benimseme

İnfografik hazırlanmasına yönelik elde edilen bulgulardan "Benimseme" teması altında "Transfer" alt kategorisi belirlenmiştir. Katılımcıların beğenisini kazanan, hazırlaması ve kullanması kolay, ilgi çekici bu görsel materyaller tüm katılımcılar tarafından benimsenmiştir. Öğrencilerin tümü infografikleri ileride gerek derslerinde gerekse de meslek hayatlarında mutlaka kullanacaklarını belirtmişlerdir. Hatta bazı öğrenciler (n=3) infografikleri öğrendikten sonra hemen diğer derslerinde kullanmaya başlamışlardır. Bu durumu destekleyen örnek katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir.
"...kullanırım yani ben mesela bundan sonra hocalarım bana posterle alakalı birşey dedikleri zaman direk infografik kullanıyorum zaten hocam hani onu keşfettikten sonra yani bir daha photoshopla yada başka birşeyle falan niye uğraşayım hani onun görselliği daha güzel..."
"...ileride kullanabilirim çünkü ben o şekilde bir kullanımım oldu kimya bölümüyle ilgili bir tane proje hazırlarken kimya konularını infografik şeklinde özetleyerekten hazırlamıştım..."

Katılımcılar bilgi grafiklerinin öğretmenlerin derslerinde tercih edebileceklerini belirtmiş özellikle de istatistiksel bilgilerin, sayısal verilerin, belirli tarihlerdeki olayların yer aldığı coğrafya ve tarih gibi derslerde kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Bu durumu destekleyen örnek öğrenci görüşü aşağıdaki gibidir.

"...mesela coğrafya dersinde bölgelerin yüksekliklerini vesaire kıyaslama anlamında örnek veriyorum sadece hani gayet kullanışlı olabilir özellikle coğrafya konusunda baya sıkıntı çekmiş birisi olarak yâda tarihte de kullanılabilir yine..."

"...Tasarımcılar belki kullanabilir. Tarihçiler olabilir coğrafya olabilir, kronolojik bilgilerde kullanılması daha yani üst düzey olabilir bence..."

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada öğrenenlerin infografik oluşturmaya ve kullanmaya yönelik görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Çalışmada yer alan katılımcıların tamamı infografikleri ilk defa gördüklerini ifade etmektedirler. Bu durum infografiklerin ülkemizde yeni yeni kullanılmaya başlanması hatta öğretimsel ortamlarda kullanılmamasıyla açıklanabilir. Bununla birlikte infografikleri öğrenen katılımcıların üst düzey beğeniye sahip olduğu görülmektedir. Bu durumu infografiklerin bilgiyi bütün halinde ve organize bir şekilde sunması, yüksek görsellik düzeyi ve ilgi çekici bir öğrenme aracı olmasıyla açıklamak mümkündür. Ayrıca katılımcıların yeni bir öğretimsel materyale yönelik yüksek beğeni düzeyi için yeniliğin etkisinden söz etmek mümkündür. "Yenilik" birey ya da benimseyici birimler tarafından yeni olarak algılanan bir fikir, uygulama ya da nesne"dir (Rogers, 2003). Bu bağlamda infografiklerin yeni bir materyal olarak algılanması ve görsel sunumlara yenilikçi bir soluk getirmesi bu beğeni düzeyini artırmış olabilir.

Katılımcılar infografiklerin diğer görsel materyallere göre daha etkili olduğunu düşünmektedirler. Bu durum infografiklerin üstün görsel özelliklerinin yanında etkili bir bilgi sunumu sağlamasından kaynaklanıyor olabilir. Pavio (1986)' nun ikili kodlama teorisinden yola çıkarak hem görsel hem de işitsel kanala hitap eden yapıları infografikleri öğrenmeyi kolaylaştıran ve kalıcı kılan araçlar haline getirdiği söylenebilir. Mayer (2001) türetimci çoklu ortam öğrenme kuramında bu durumu çoklu ortam ilkesiyle açıklarken, bireylerin resim ve sözcüklerin birlikte sunulduğu öğrenme ortamlarında, sadece sözcüklerden oluşan öğrenme ortamlarına göre daha iyi öğrendiğini savunmuştur. Najjar'a (1996) göre, çoklu ortam birden fazla duyuya hitap ederse, içeriğin ikili olarak (görsel ve sözlü) kodlanmasına katkıda bulunursa ve basitten karmaşığa düzenlenirse bireylerin öğrenmesine yardımcı olabilir. Başka bir ifadeyle birden fazla duyu organına hitap eden, etkileşimli ve iyi tasarlanmış materyaller öğrenenin sürece aktif olarak katılmasını sağladığı gibi, kalıcı öğrenmelerin oluşmasına da yardımcı olmaktadır (Akkoyunlu ve Yılmaz,2005). Bu nedenle daha az bilişsel yük ve daha etkili öğrenme neticesinde infografikler diğer görsel materyallere göre daha etkin olarak tanımlamalarına neden olmuş olabilir. Ayrıca infografiklerde aktarılan bilgilerin bir bütünü ve bütün içerisindeki ilişkileri ortaya koyan yapıları bu ortamlarda daha kolay öğrendikleri algısını oluşturmuş olabilir. Bu noktada infografiklerin bilgiyi sunuş yapıları öğrenenlerin zihinsel süreçlerindeki şemalara yeni bilgiyi daha kolay yerleştirmelerine veya yeni şema oluşturmak için hazır bir şablonu kullanmalarına neden olmuş olabilir.

Katılımcılar çeşitli programlar yardımıyla infografik hazırlamanın kolay olduğunu düşünmektedirler. Bu durum çalışma yapılan grubun hem öğretimsel materyal geliştirme hem de bilgisayar kullanma becerilerinin yüksek olmasından kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca infografiklerin herhangi bir boyut sınırlaması olmadan hazırlanması daha rahat ve esnek tasarım anlayışı getirmektedir. Bu durum infografiklerin daha kolay hazırlanması görüşünü destekler niteliktedir. Infografiklerin diğer görsel materyallerin hazırlandığı programların yanı sıra çeşitli web sayfaları üzerinden kolaylıkla hazırlanabilmesi bir avantaj olarak nitelendirilebilir.

Infografikler çeşitli görsel araçlar kullanılarak kolaylıkla hazırlanabilmektedir. Bunun aksine katılımcılar, infografiklerin hazırlanmasında kullanılacak bilgilerin organizasyonu oldukça zor olduğunu ifade etmektedirler. Bu durum öğretimsel içerik hazırlamak için uzman düzeyinde bilgi sahibi olma durumu ile açıklanabilir. Bununla birlikte infografiğin doğası gereği bilginin hazırlanması, çeşitli bilgiler arasındaki ilişkilerin belirlenmesi ve bu bilgileri bir akış içerisinde sunulması gerekliliği unutulmamalıdır. Bu durum infografik hazırlayanların Bloom taksonomisindeki uygulama, analiz ve sentez basamaklarındaki bilişsel süreçleri gerçekleştirmesi gerektirdiğini ortaya koymaktadır. Böyle bir durum hazırlık sürecinin zor algılanmasının bir diğer nedeni olarak görülebilir.

Katılımcılar infografikleri farklı öğrenme ortamlarında kullanmaya başlamış veya gelecekte bu materyalleri kullanabileceklerini ifade etmişlerdir. Bu yaklaşım infografiklerin katılımcılar tarafından benimsendiğini göstermektedir. Bu durum infografiklerin etkili öğrenme araçları olarak görüldüğü şeklinde yorumlanabilir. Katılımcıların öğretmen adayı olması ve gelecekte kendi öğretimsel faaliyetlerine bu materyali transfer etme istekleri hatta bazı katılımcıların hemen değişik uygulamalar için infografikler hazırlamaları bu görüşü destekler niteliktedir. Ayrıca bazı katılımcılar infografikler için istatistiki ve tarihi bilgileri içeren derslerin daha uygun olduğu görüşünü ifade etmektedirler. Bu durum bu derslerdeki bilgilerin türünün ve bilgileri arasındaki ilişkinin infografik yoluyla sunumunun daha uygun olacağı görüşünü ortaya çıkarmaktadır. Öz ve ilişkisel bilgilerin, infografikler için daha uygun olduğu ve bütünü ortaya koyan bir anlayışın infografik hazırlarken daha fazla tercih edildiği ifade edilebilir.

Sonuç olarak infografikler öğretimsel ortamların yeni materyalleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu materyallerin öğrenme sürecinde kullanılması öğrenenlerin hoşuna gitmektedir. Ayrıca infografikler benzer görsel materyallerden daha etkili olarak nitelendirilmekte ve öğrenenler tarafında daha fazla tercih edilmektedirler. İnfografiklerin görsel tasarımı kolay bir şekilde hazırlanabilmektedir. Bununla birlikte infografikte kullanılacak bilginin belirlenmesi ve bilginin sunumu üst düzey bilişsel becerileri gerektirmektedir.

ÖNERİLER

Bu çalışma bilgisayar kullanımı ve öğretimsel materyal geliştirme becerisi yüksek olan küçük bir grup ile gerçekleştirilmiştir. Benzer çalışmaların farklı gruplar üzerinde yapılması önerilir. Ayrıca üst düzey bilişsel becerileri kullandırmak isteyen öğreticiler öğrencilerinden infografik hazırlamalarını isteyebilirler.

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., Yılmaz, M. 2005. Türetimci Çoklu Ortam Öğrenme Kuramı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 28*: [2005] 9-18 .

Atıcı, B., & Yıldırım, S. (2010). Web 2.0 uygulamalarının e-öğrenmeye etkisi.*Akademik Bilişim*, *10*, 10-12.

Davis, M., & Quinn, D. (2014). Visualizing Text: The New Literacy of Infographics. *Reading Today*, Vol. 31 Issue 3, p16.

Dick, M. (2013). Interactive Infographics And News Values. *Digital Journalism*, (ahead-of-print), 1-17.

Hart, G. Effective Infographics: Telling Stories in the Technical Communication Context..

Mayer, R. E. (2001). Multimedia learning. Cambridge: Cambridge University Press.

Meeusah, N., & Tangkijviwat, U. (2013). Effect of data set and hue on a content understanding of infographic.

Mol, L. (2011). The Potential Role for Infographics in Science Communication(Doctoral dissertation, Master Thesis Communication specialization (9 ECTS), Biomedical Sciences, Vrije Universiteit Amsterdam).

Najjar, L. J. (1996). Multimedia information and learning. In Journal of educational multimedia and hypermedia 5, 129-150.

Paivio, A. (1986). Mental Representations: A Dual-coding Approach. Oxford University Press.

Rogers, M. E. (2003). *Diffusion of innovation* (5th ed.). New York: The Free Press.

Schroeder, R. (2004). Interactive Info Graphics in Europe--added value to online mass media: a preliminary survey. *Journalism Studies*, *5*(4), 563-570.

Smiciklas, M. (2012). *The power of infographics: Using pictures to communicate and connect with your audiences*. Que Publishing.

Williams, F. M. (2002). Diversity, thinking styles, and infographics. In *Proc., 12th International Conference of Women Engineers and Scientists*.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayınevi.

Zainal, Z. (2007). Case study as a research method. *Jurnal Kemanusiaan*, 1-6.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Kasım 2014 Cilt: 3 Sayı: 4 Makale No: 25 ISSN: 2146-9199

"ROBERT HOOKE'UN GÖRDÜĞÜ HÜCRELER": VİDEO

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

Miray Çalışkan
Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü
Biyoloji Eğitimi, Balıkesir
miraybiyoloji@windowslive.com

Özet
Bu çalışmanın amacı, dokuzuncu sınıf biyoloji dersi hücre konusu ile ilgili bir etkinlik videosunun hazırlanmasıdır. Bunun için öncelikle MEB 9. Sınıf Biyoloji ders kitabındaki hücre konusu ile ilgili etkinlikler incelenmiş ve bunlardan bir tanesi ile ilgili video çekilmiştir. Bu etkinlik: "Robert Hooke'un Gördüğü Hücreler" dir. Video çekimi için etkinlik planı hazırlanmış ve bu etkinliğin videosu çekilmiştir. Çalışmada bu etkinlik videosuna ait bazı bilgiler ile mikroskop görüntülerine yer verilmiş ve konuya ilişkin öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Hücre, mikroskop, etkinlik, video, orta öğretim.

"CELLS OBSERVED BY ROBERT HOOKE": VIDEO

Abstract
The aim of this study was to prepare a video of activity on the subject of cell. Activities on cells in the Ministry of Education 9th grade Biology textbook were examined and a video was prepared about one of these activities. This activity: "Cells Observed by Robert Hook". An activity plan was prepared for video capture and the video was prepared. In this study, some information and microscopic images about the video of activity were given and recommendations were presented on the subject.

Key Words: Cells, microscope, activity, video, secondary education.

GİRİŞ

Öğrencilerin anlamlı bilgiyi oluşturması, yaratıcılıklarını gelişmesi, bilimsel süreç becerilerinin gelişmesi gibi hedeflerle biyoloji programı yıllar içinde öğretmen merkezliden öğrenci merkezliye doğru değişmiştir (Biyoloji Dersi Öğretim Programı, 2013). Biyoloji kitaplarında da bu değişiklikler gözlenebilir. Kitaplarda artık daha fazla etkinlik, deney, gözlem ve proje çalışmalarına yer verilmektedir (MEB Komisyon, 2013). Ayrıca, Fatih Projesi'yle, okullarda akıllı tahta teknolojisine geçilmeye başlanmıştır. Öğretmenlerden bazıları akıllı tahtada iyi hazırlanmış biyoloji web sitelerinden yararlanarak ders işlemektedirler. Bu şekilde derslerin daha da kalıcılığı sağlanmak istenmektedir. Bununla birlikte, okullarda öğretmen ve öğrencilere tabletler dağıtılıp, tabletle öğretim sistemine geçilmeye çalışılmaktadır. Ancak bu beraberinde bazı sorunları da getirmektedir. Öğrencilerin tabletleri oyun aracı olarak kullanması ve derse ilginin azalması gibi. Bazen öğretmenler konuların yetişmesi için etkinliklerin bazılarını sınıfta ya da laboratuar ortamında yapamamaktadırlar.

Derslerde zaman zaman video ile ders anlatılması öğrencilerin konuları daha iyi kavramasına yardımcı olan bir araçtır. Videolar öğrenciler için hem işitsel hem görsel bir materyal olduğundan, daha akılda kalıcı bir materyal olup, bilginin de öğrencide kalıcılığında önemli rol oynamaktadır. Videolar; bilişsel olarak (iyi öğrenme, bellekte tutma, hatırlama); psikolojik olarak (motivasyon, öğrenme isteği) ve bilgilerin görsel olarak akılda tutulmasını sağlamada üstünlük sağlar (Pekdağ, 2010). Halihazırda Türkiye'de çeşitli derslere uygun bazı videolar

bulunmaktadır. Bunlardan bazıları benzer videolar olup, bazıları da İngilizceden tercüme videolardır. Öte yandan, bizlerin derslerde kullanılabilecek hatta derslerdeki deney, etkinlikleri gösteren videolara da ihtiyacımız vardır. Çünkü okullarda bu etkinlik veya deneylerin pek çoğu halen çeşitli sebeplerle yapılamamaktadır. Bu nedenle, bu çalışmaya ihtiyaç duyulmuştur.

Amaç

Bu çalışmanın amacı, dokuzuncu sınıf biyoloji dersi hücre konusu ile ilgili bir etkinlik videosunun hazırlanmasıdır..

Bu çalışma üç aşamada gerçekleştirilmiştir: MEB 9. Sınıf Biyoloji ders kitabındaki hücre ile ilgili etkinliklerin incelenmesi ve video çekilecek etkinliklere karar verilmesi, bir etkinlik planının revize edilmesi ve etkinlik videosunun çekilmesi.

Çalışmada öncelikle MEB 9. Sınıf Biyoloji ders kitabındaki (MEB Komisyon, 2013) hücre konusu ile ilgili etkinlikler incelenmiştir. MEB 9. Sınıf Biyoloji ders kitabındaki hücre konusu ile ilgili etkinlikler Tablo 1'de verilmiştir. Bunlardan bir tanesi ile ilgili video çekilmesine karar verilmiştir. Bu etkinlik: "Robert Hooke'un Gördüğü Hücreler" dir (Bkz. Tablo 1).

Tablo 1: 9. Sınıf Biyoloji Ders Kitabındaki Hücre Konusu ile Etkinlikler

Sayfa No	Etkinlik No	Etkinlik Adı	Amaç	Kullanılan Malzemeler	Yönerge/ Yöntem	Analiz	Değerlendirme	Fotoğraf
79	18	Hücreyi Nasıl Görebilirim?	-	+	Yönerge	+	+	+
80	19	Robert Hooke'un Gördüğü Hücreler	+	+	Yöntem	+	-	+
85	20	Yoğurt Yapalım	-	-	-	-	-	+
86	21	Yumurta Bir Hücre midir?	-	-	Yönerge	-	-	+
87	22	Epitel Hücreleri İnceleyelim	-	+	Yöntem	+	-	+
87	23	Mikroskopta Telgraf Çiçeği	-	+	Yöntem	+	-	+
90	24	Difüzyonu Gözlemleyelim	-	+	Yöntem	-	-	-

Tablo 1'de görüldüğü gibi, bu yıl okullarda kullanılan 9. sınıf Biyoloji ders kitabında hücre ile ilgili 7 etkinlik bulunmaktadır. Bu etkinliklerin kısımları incelendiğinde; etkinliklerde bazı bölümlerin eksik olduğu gözlenmiştir. Örneğin, bazı etkinliklerin 6 tanesinde amacın belirtilmediği, bazı etkinliklerde ise analiz ya da değerlendirme kısımlarının olmadığı görülmüştür. Kısaca, bu etkinliklerin kısımlarının aynı formatta yazılmadığı gözlenmiştir. Örneğin, "Hücreyi Nasıl Görebilirim?" etkinliğinde amaç belirtilmemişken, diğer etkinliklerin hepsinde amaç yazılmıştır. Oysaki bir etkinlikte öğrencilere amacın önceden söylenmesi çok önemlidir. Öte yandan, "Robert Hooke'un Gördüğü Hücreler" etkinliğinde ise, değerlendirme bölümü bulunmamaktadır. Diğer etkinliklerde de farklı bölümlerin eksik olduğu görülebilir. Ancak etkinliklerin benzer formatta yazılması; hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin işini kolaylaştırabilir. Etkinliklerin revize edilmesi; etkinliğin işlevi, yapılışı ve yararı gibi konularda okuyuculara daha faydalı olabilir.

Etkinliklerin incelenmesinden sonra, çalışmada belirlenen "Robert Hooke'un Gördüğü Hücreler" etkinliği ile ilgili bir etkinlik planı hazırlanmıştır. Bunun için 9. sınıf Biyoloji kitabındaki bu etkinlik revize edilmiştir (MEB Komisyon, 2013). Kitapta, teorik bilgi etkinlik dışında verildiğinden, etkinlikte teorik bilgi kısmı bulunmamaktadır. Yeni planda ise, teorik bilgi kısmı plan içine dahil edilmiştir. Etkinliklerde etkinlikle ilgili teorik bilgi verilmesi önemlidir. Öğrenci böylece teorik bilgiyi etkinlik yaparak daha da anlamlı hale getirebilir. Kitaptaki etkinlikte analiz kısmı bulunmakta, sonuç ve değerlendirme kısımlar bulunmamaktadır. Bunun yerine yeni planda analiz kısmı kaldırılmıştır. Burada bulunan bazı sorular değerlendirme kısmına alınmıştır. Ayrıca, sonuç kısmı eklenmiştir. Eğer istenirse, plana önem kısmı da eklenebilir. Böylece, etkinliği öğrenciye katacakları bu kısımda belirtilebilir. Bu kısımda; neden bu konu önemli ve günlük hayatta bu bilgiler ne işimize yarar gibi

konulardan bahsedilebilir. Bu etkinlik planı aşağıda sunulmuştur. Çalışmada en son bu etkinliğin videosu çekilmiştir.

"ROBERT HOOKE'UN GÖRDÜĞÜ HÜCRELER" ETKİNLİK PLANI

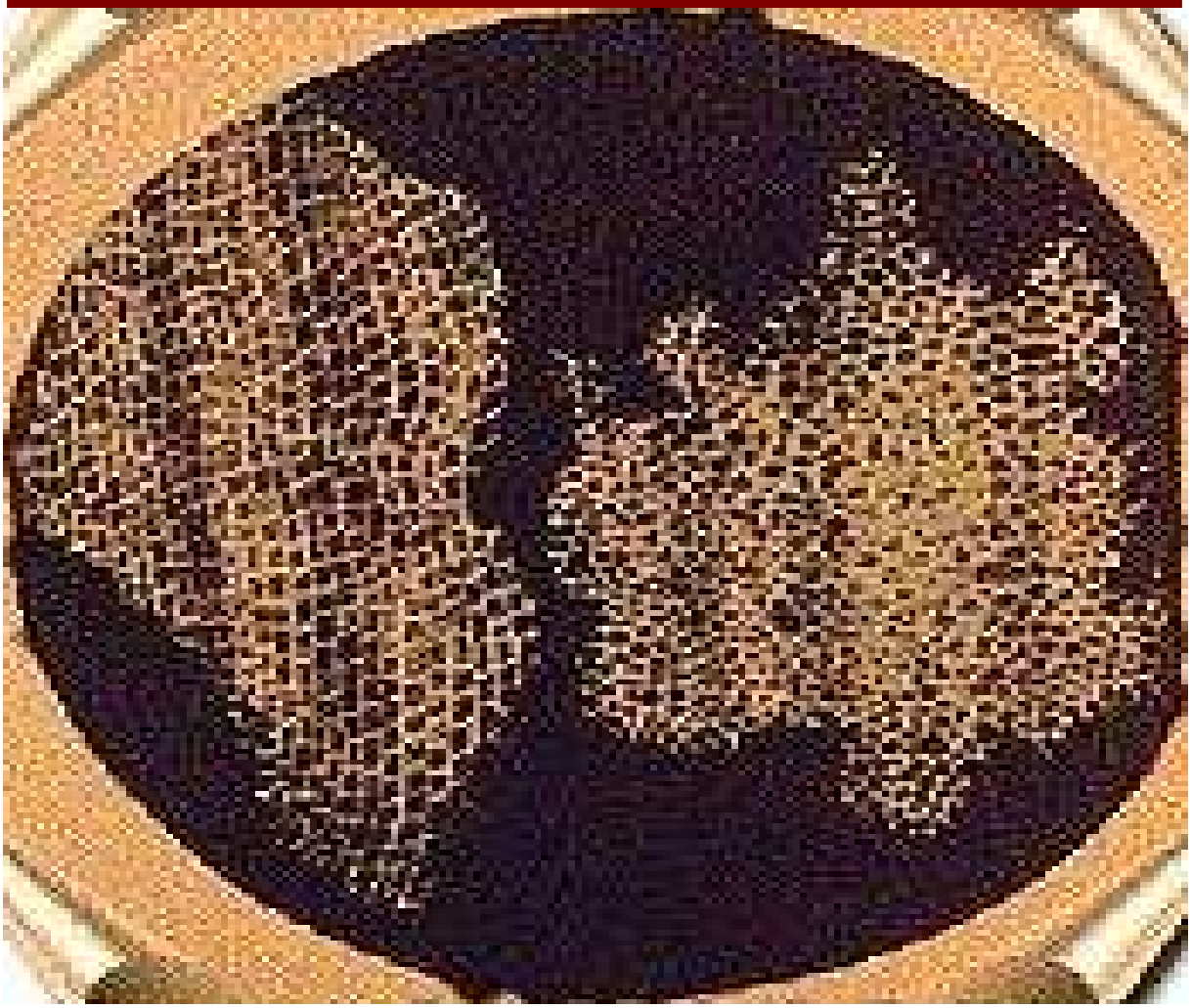
DERS: Biyoloji
SÜRE: 20 dk.
ETKİNLİK ADI: Robert Hooke'un Gördüğü Hücreler
TEORİK BİLGİ: Robert Hooke, bilim dallarından özellikle biyolojiye daha küçükken ilgi duymuştur. Daha sonra kilisede çalışmıştır. Bir İngiliz bilim adamı olan Robert Hooke 1665 yılında mikroskobu icat etti. Hücre, Hook tarafından ölü mantar dokusunda, boş odacıklar şeklinde keşfedildi. Robert Hooke incelemeleri sırasında gördüğü bu odacıklara hücre (cellula) adını verdi. İleriki yıllarda bu odacıkların boş olmadığı, içinde canlıların yaşamsal olaylarını gerçekleştiren en küçük organizmalar oldukları anlaşıldı. Hooke'un gördüğü boş odacıklar; boşluklar değil, bitki hücrelerinin etrafını saran cansız hücre çeperlerinin oluşturduğu odacıklardır. Yani ölü mantar hücresinin hücre duvarlarıdır. Hücreler şekilleri, büyüklükleri ve yapılarına bağlı olmaksızın beslenme, enerji üretip (ATP) kullanma, kalıtsal özelliklerini oluşturacakları yeni yavru hücrelere aktarma gibi temel yaşamsal faaliyetleri yürütürler.

Canlı türlerine göre hücreler, şekil ve büyüklük bakımından farklılık gösterirler. Bitkilerde epidermis ve meristem hücreleri ile insanın kan hücreleri mikroskopta incelenirken, kuş yumurtası, limon, portakal gibi bitkilerin hücreleri gözle görülebilecek büyüklüktedir. Hücreler tek başlarına bir canlıyı oluşturabilecekleri gibi (tek hücreliler) farklı amaçlar için bir araya gelen gruplar halindeki hücreler de (çok hücreliler) bir canlıyı oluşturabilirler. Hücreler şekil, büyüklük ve görev bakımından çok farklı olmalarına rağmen birçok ortak yapısal özellikleri vardır. Bir hücrede; hücre zarı, çekirdek ve sitoplazma olmak üzere üç kısım bulunur.

Hooke mikroskobu ile yapmış olduğu gözlemleri, hücre ve çeşitli çizimleri de içinde barındıran döneminin en çok satan kitaplarından ''Micrographia'' isimli eserinde yayınladı. "Hücre Teorisi" Alman zoolog Theodor Schwan, Mathias Schleiden ve ünlü alman patolog Rudolf Virchow 'un çalışmaları sonucunda kurulmuştur.1839 yılında Schleiden bitkilerin en küçük yapısal biriminin hücre olduğunu ve dokuların hücrelerden oluştuğunu bulmuştur. Yine 1839 yılında Schwan bitkilere ek olarak hayvansal dokularında hücrelerden oluştuğunu deney ve gözlemlerine dayanarak açıklamış ve hücre teorisine çok önemli katkılar sağlamıştır. İki bilim adamının hücre üzerine yaptığı araştırmalar başka kişileri de hücre üzerine çalışmalar yapmasına teşvik etmiştir. 1858 yılında Alman Patalog Rudolf Wirchow o zamana kadar yapılan hücre çalışmalarını daha da ilerletmiş ve canlıların cansız maddelerden oluştuğunu savunan ''Abiyogenez'' teorisini çürüterek, hücrelerin yine kendisi gibi canlı bir hücreden oluştuğunu açıklamıştır.

Wirchow ayrıca bitkiler ve hayvanların yani tüm canlıların hücre ya da hücrelerden meydana geldiğini, yine bu hücrelerin sahip olduğu genetik bilgilerinde, oluşan diğer hücrelere aktarıldığını savunarak hücre teorisini açıklamıştır. Hücre teorisine göre;
1) Hücre yaşayan organizmaların yapısal ve fonksiyonel temel birimidir. Bilinen tüm yaşayan canlılar bir ya da birden çok hücreden oluşur.
2) Tüm hücreler var olan bir hücrenin bölünmesiyle meydana gelir.
3) Tüm metabolik ve biyokimyasal enerji akışları hücrelerin içinde gerçekleşir.
4) Hücreler sahip oldukları kalıtsal bilgiyi (Nükleikasitler ya da DNA) hücre bölünmesi aracılığı ile bir hücreden diğer hücreye aktarırlar.
5) Benzer türlere ait olan organizmalardaki tüm hücreler temel olarak aynı kimyasal yapıya sahiptir (MEB Komisyon, 2013).

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Kasım 2014 Cilt: 3 Sayı: 4 Makale No: 25 ISSN: 2146-9199



Figür 1: Mikroskopta Şişe Mantarında Rober Hook'un Gördüğü Hücreler (Canlılarda Üreme Büyüme ve Gelişme Hücre: Canlıların En Küçük Yapı Taşları)

Şişe Mantarı: Şişe mantarı aslında Akdeniz ülkelerinde yetişen Mantar Meşesi ağacından elde edilmektedir. Bunun elde edilmesi için en azından 20 yıl geçmesi gereklidir. Daha sonra ağacın kabukları yani mantar tabakaları dökülür. Kabukları her 10 yılda bir dökülmektedir. Bunlardan mantar elde edilir. Bunlar; şişeler tıpaları veya mantar panolar gibi farklı yerlerde kullanılırlar (Şişe Mantarı Nasıl Yapılır? Evde Şişe Mantarı Yapılır mı?). Figür 2'de Meşe ağacından mantar tabakanın çıkarılmasını görmekteyiz (Şişe Mantarı İmalatı). Şarap şişeleri için kullanılan mantar tıpalar; ağaç kabuklarının elde edilmesi ve bunların işlemden geçirilmesi sonucu mantar tıpa halini alırlar (Şarap Şişeleri İçin Kullanılan Mantar Tıpa Nasıl Yapılır?).

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Kasım 2014 Cilt: 3 Sayı: 4 Makale No: 25 ISSN: 2146-9199

Figür 2: Şişe Mantarı Elde Etmek İçin Ağacın Mantar Tabakasının Soyulması (Şişe Mantarı İmalatı)

Hazırlık Sorular

1. Hücrenin keşfi nasıl olmuştur?
2. Bir hücrede hangi kısımlar bulunur?
3. Bütün hücreler aynı mıdır?

Kullanılan Malzemeler

Şişe mantarı, jilet, lam ve lamel, damlalık, beher, çeşme suyu, mikroskop.

YÖNTEM

1. Bir lam alıp üzerine damlalıkla bir damla su damlatınız.
2. Şişe mantarından keskin bir jilet ile enine kesitler alınız. Bu kesitler mümkün olduğunca çok ince olmalıdır.
3. Aldığınız kesitleri lam üzerindeki suya bırakınız. Kesitlerin üst üste gelmemesine dikkat ediniz.
4. Lam üzerindeki kesitleri 45 derecelik açı yapacak şekilde lamel ile kapatınız.
5. Hazırladığınız preparatı mikroskoba yerleştiriniz. Preparattaki tüm kesitlere en küçük objektifle (4X) bakıp, içlerinden en iyi görüntüyü seçiniz. Eğer mikroskopta şeffaf odacıklar şeklinde yapılar görüyorsanız, bunlar bu gün inceleyeceğiniz hücrelerdir.
5. Daha sonra, mikroskopta bulduğunuz görüntüleri 4X, 10X ve 40X objektiflerde inceleyiniz.
6. Mikroskopta gördüğünüz şekilleri defterinize çiziniz. (Sadece en iyi görüntü elde ettiğiniz objektif görüntüsünü de çizebilirsiniz)

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Kasım 2014 Cilt: 3 Sayı: 4 Makale No: 25 ISSN: 2146-9199

Sonuç

Mikroskopta şeffaf odacıklar şeklinde gözlenen yapılar, bunlar Robert Hooke'un gördüğü hücreler 'dir.

Değerlendirme

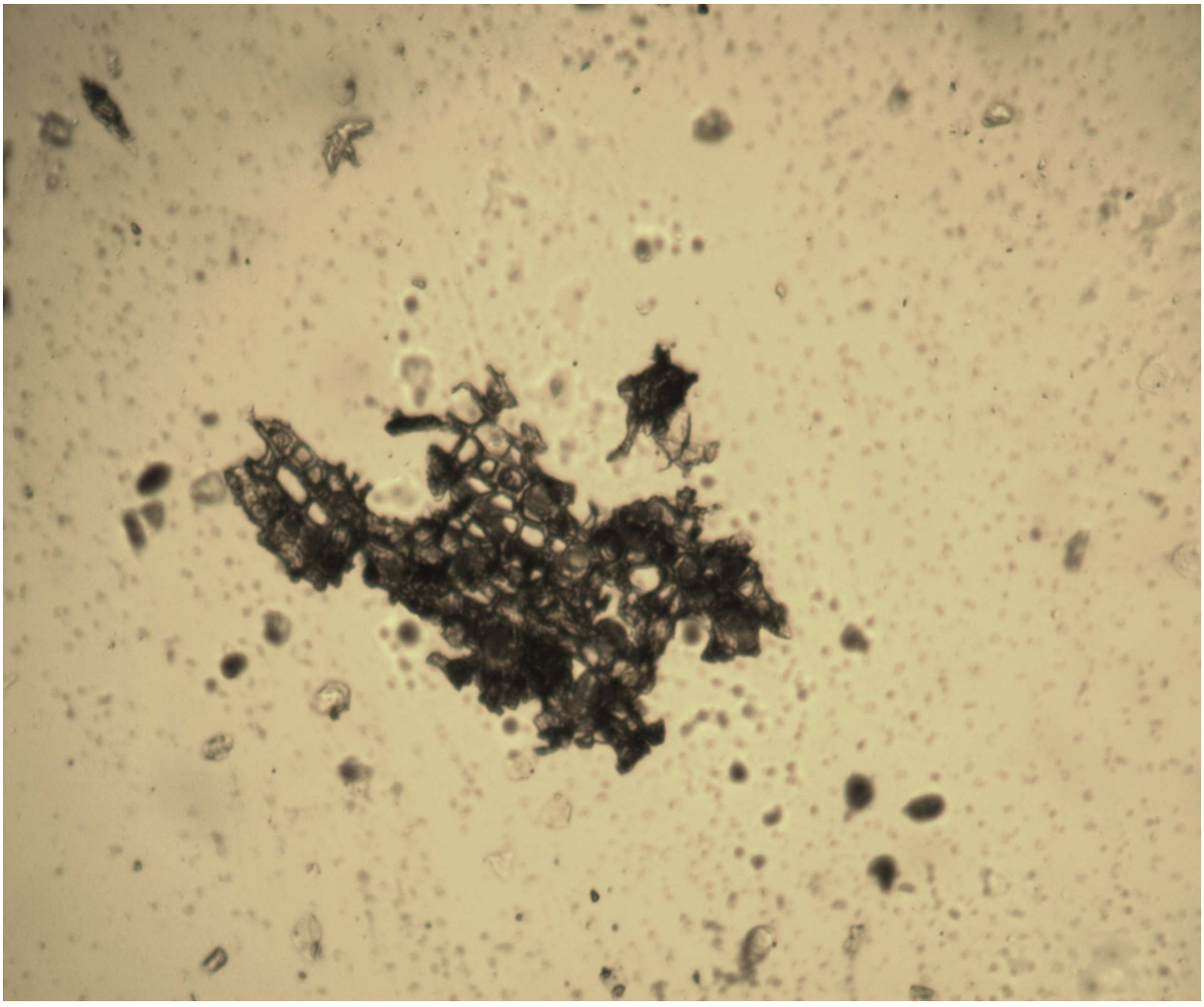
1. Mikroskoptaki mantar kesitinde neler gördünüz?
2. Gördüğünüz bu yapılar; canlı hücrelerden mi cansız hücrelerden mi oluşmuştur? Neden
3. Gördüğünüz bu yapılar; kitaplardaki ya da internetteki resimlerde gördüğünüz bir bitki ya da hayvan hücresine benziyor mu? Neden?

Etkinlik Videosu Çekimi

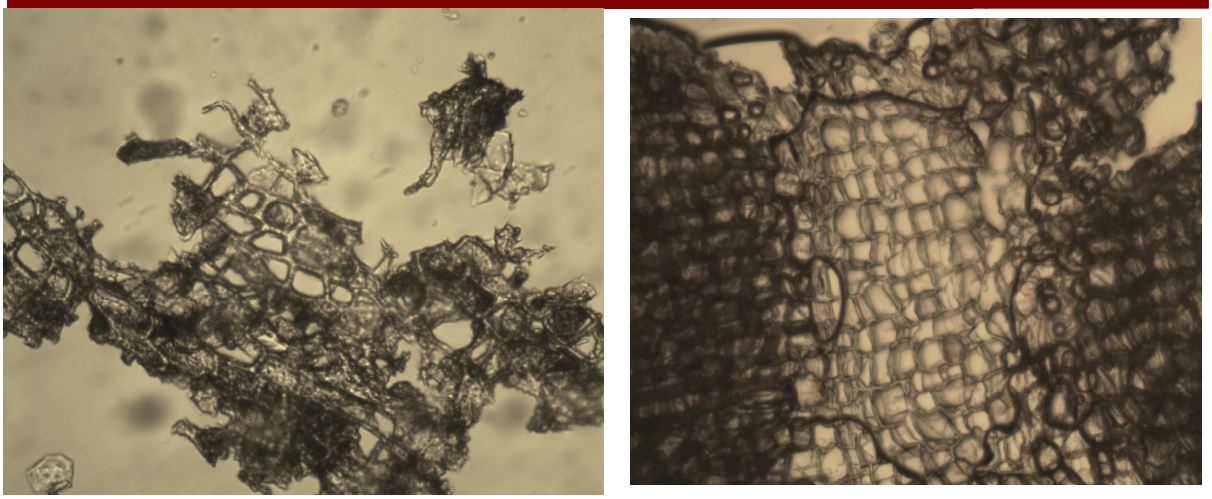
Etkinlik biyoloji laboratuarında çekilmiştir. Önce etkinlikle ilgili malzemeler masaya konulmuştur. Daha sonra, mantar şişe tıpasından mümkün olduğunca enine ince kesitler alınmış ve bunlar mikroskopta incelenmiştir. Elde edilen mikroskop görüntüleri; mikroskoba bağlı bir kamera aracılığıyla bilgisayar ortamına atılıp, kaydedilmiştir. Böylece şişe mantarı hücrelerinin 4X, 10X ve 40X büyütmelerde görüntüleri elde edilmiştir.

SONUÇ

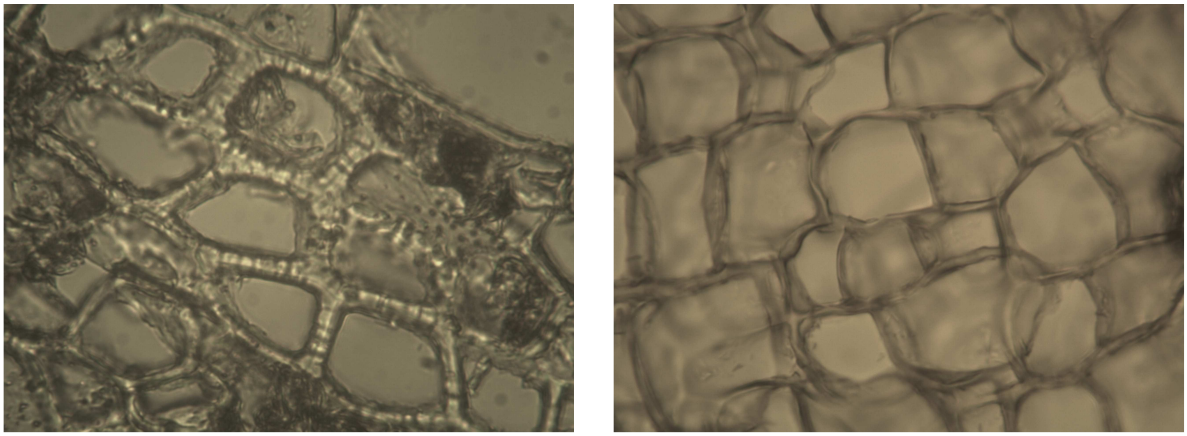
Bu çalışmada Robert Hooke'un mikroskopta gördüğü hücreler olan şişe mantarı hücreleri mikroskopta farklı büyütmelerde incelenmiştir. Figüre 3-5 şişe mantarı hücrelerine ait mikroskop görüntülerini göstermektedir.



Figür 3: Şişe Mantarının 4X'lik Objektifte Enine Kesit Görüntüsü



Figür 4: Şişe Mantarının 10X'lik Objektifte Enine Kesit Görüntüleri



Figür 5: Şişe Mantarının 40X'lik Objektifte Enine Kesit Görüntüleri

Bu çalışmada "Robert Hooke'un Gördüğü Hücreler" Etkinlik Videosu hazırlandı. Bu video, lise 9. sınıf düzeyinde öğrenim gören tüm öğrenciler tarafından kullanılabilecek düzeyde hazırlanmıştır. Bu tip videolar, derslerde çeşitli sebeplerle etkinlik yapılmadığında rahatlıkla kullanılabilir. Ayrıca, daha önce bu konuda ilk hazırlanan video olduğundan literatür açısından da önem taşımaktadır. Öte yandan, bu tip bir etkinlik yapılmadan önce de bu videolar izlenip etkinlik yapılırsa, öğretmen ve öğrenciler etkinlikle ilgili bilgi sahibi olacaklardır. Videonun önceden izlenmesi söz konusu olduğunda, videonun sonuç bölümü öğrencilere izletilmemeli ve öğrencilerin etkinlik esnasında sonuca kendilerinin ulaşması sağlanmalıdır. Ayrıca, videolar farklı zamanlarda da izlenebileceğinden, eksik öğrenme ya da yanlış öğrenmelerin de önüne geçilmesi sağlanabilir. Tabîî ki video ile konu tekrarı da mümkündür. Öğrencilerde video ile görsel öğrenme daha güçlü olabilir.

Etkinlik videosu ayrıca, etkinliğin yapılışı kısmını da içerdiğinden, öğretmen ve öğrencilere de yol gösterici niteliktedir. Bu nedenle, bu tip videoların sayısının arttırılması gerekmektedir. Bunun için daha fazla video ile öğretim materyalinin geliştirilmesine ihtiyaç vardır. Öte yandan, video ile çekim yaparken iyi bir kameraya ihtiyaç vardır. Bu kamera yakın çekimler için de kullanılabilir özellikte olmalıdır. Ayrıca, mikroskopta elde edilen görüntülerin bilgisayar ortamına aktarılmasında yine mikroskoba bağlı olan kameranın da yüksek kapasitede olması 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

Biyoloji dersi öğretim programı (2013). *Güncellenen ortaöğretim biyoloji dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim programı.* Retrieved from http://ttkb.meb.gov.tr/www/guncellenen-ogretim-programlari/icerik/151

Canlılarda üreme büyüme ve gelişme hücre: Canlıların en küçük yapı taşları. Retrieved from http://trdocs.org/docs/index-83533.html

Hücre ve hücre teorisi. Retrieved from http://biyolojik.org/genelbilgiler/81-hucreteorisi

MEB Komisyon (2013). *Ortaöğretim biyoloji 9. sınıf.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Pekdağ, B. (2010). Kimya öğreniminde alternatif yollar: Animasyon, simülasyon, video ve multimedya ile öğrenme. *Türk Fen Eğitimi Dergisi, 2,* 80-110.

Şarap şişeleri için kullanılan mantar tıpa nasıl yapılır? Retrieved from http://www.kerimusta.com/sarap-siseleri-icin-kullanilan-mantar-tipa-nasil-yapilir/

Şişe mantarı imalatı. Retrieved from http://ref5.net/karalama-defteri-f21/sise-mantari-imalati-1255419-p1

Şişe mantarı nasıl yapılır? Evde şişe mantarı yapılır mı? Retrieved from http://www.nasilnedir.com/2013/09/sise-mantar-nasl-yaplr.html

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Kasım 2014 Cilt: 3 Sayı: 4 Makale No: 26 ISSN: 2146-9199

MESLEK LİSESİ ÖĞRENCİLERİNİN E-ÖĞRENMEYE YÖNELİK TUTUMLARININ FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Doç. Dr. Şebnem Kandil İngeç
Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi
singec@gazi.edu.tr

Mina Şahingöz
Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi
minasahingoz1991@hotmail.com

Serap Ağa
Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi
serapaga1991@hotmail.com

Özet

Bu araştırmada, Kız Teknik ve Meslek Lisesi öğrencilerinin e-öğrenmeye yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Genel tarama modellerinden tekil ve ilişkisel tarama modelleri kullanılmıştır. Çalışma 58 Kız Teknik ve Meslek Lisesi öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak kullanılan anket formunun birinci bölümünde; öğrencilerin kişisel bilgilerini, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma durumlarını betimsel olarak ortaya çıkartacak demografik bilgiler, ikinci bölümünde; e-öğrenmeye yönelik tutum ölçeği bulunmaktadır. Araştırmada elde edilen veriler, SPSS-21 aracılığıyla frekans, yüzde dağılım, aritmetik ortalama, mod, medyan gibi betimsel istatistikler yanında parametrik testlerden t-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, Kız Teknik ve Meslek Lisesi öğrencilerinin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma düzeyleri, cinsiyet, sınıf düzeyi, bilgisayar kullanma deneyimi ve internet kullanma sıklığı gibi değişkenler ile e-öğrenme tutumu arasında anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda, öğrenme şeklinin ve öğrenme yönteminin e-öğrenme tutumu üzerinde anlamlı düzeyde etkisinin bulunduğu belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: E-öğrenme, tutum, Kız Teknik ve Meslek Lisesi öğrencileri.

EXAMINING ATTITUDES TOWARDS E-LEARNING AMONG THE STUDENTS OF TECHNICAL AND VOCATIONAL HIGH SCHOOL FOR GIRLS IN TERMS OF DIFFERENT VARIABLES

Abstract

This study aims to determine girls' technical and vocational high school students' attitudes to e-learning and investigate these in terms of different variables. Singular and relational surveymodel used in this study. The sample composed of 58 girls' technical and vocational high school students'. The data were collected through a paper based survey composed of two parts. In the first part of the survey there are fifteen items about personal information and demographic information about students'. In the second part there is is a scale about attitude to e-learning. The data were analyzed by SPSS-21 by means of percent, frequency, mean, mode, median, t-test, One Way ANOVA analysis. The results showed that there were not significant differences in girls' technical and vocational high school students' attitudes to e-learning with respect to gender, class level, experience in the use of computers, internet use frequency, working style, learning style and motivation style. There were significant differences in the students' attitudes to e-learning with respect to learning method and learning style by means of One Way ANOVA analysis.

Key Words: E-learning, attitude, girls' technical and vocational high school students'.

GİRİŞ

E-posta, sosyal ağlar, elektronik kitaplar, sohbet ortamları, web konferansları, etkileşimli çoklu ortam uygulamaları ve internet teknolojilerinin hızla gelişerek yaygınlaşması ile okul eğitim ortamı olarak internet kullanılmaya başlanmıştır (Yamamato, Demiray ve Kesim, 2010; Yapıcı ve Akbayın, 2012). Bu yeni öğrenme ortamı da çevrimiçi (online) öğrenme, uzaktan eğitim, e-öğrenme gibi kavramları beraberinde getirmiştir. E-öğrenme kavramı, bilgisayar tabanlı öğrenme, web tabanlı öğrenme, sanal sınıflar ve dijital işbirliği gibi birçok süreci ve uygulamayı kapsamaktadır. Bu nedenle e-öğrenme, günümüzde bir çatı kavram olarak kabul edilmekte ve elektronik araçlara/medyalara dayalı olarak yapılan eğitimler olarak ifade edilmektedir (Haznedar, 2012).

İnternetin, güncel hayatta kişilere her konuda anında hizmet verecek konuma gelmesi eğitimde kullanma olgusunu daha da geliştirmiştir. Bu yönüyle internet, eğitimcilerin vazgeçilmezi konumundaki yerini almak üzeredir. Genel olarak bilgisayar ve internetin yaygınlaşması eğitimde teknolojinin kabul görmesine olanak vermiştir (Yalman, Gönen ve Başaran, 2013). Teknolojiyi eğitim aracı olarak kullanarak hazırlanan zenginleştirilmiş öğretim materyalleri, eğitim kurumlarında giderek yaygınlaşmış ve günümüzde eğitimin bir parçası, hatta tercih sebebi olarak kabul görmüştür (Keşan ve Kaya, 2007; Yalman, Gönen ve Başaran, 2013). Eğitimde teknolojinin etkin ve verimli bir şekilde yararlanılmasını etkileyen en önemli faktörlerden biri öğretmen ve öğrenci gibi kullanıcıların tutumlarıdır (Köse ve Gezer, 2006; Liaw, Huang & Chen, 2007). Genel anlamda tutum, bireyin belli bir objeye karşı gösterdiği önyargılı bir tepkidir. Tutum, bireylerde uygun öğrenme ortamları düzenlenerek olumlu yönde geliştirilebilir. (Yapıcı ve Akbayın, 2012).

Teknolojinin gelişmesiyle herkes için her yerde öğrenme süreci başlamıştır. Uzak mesafelerdeki bireylere gelişmiş teknolojilerle ulaşarak eğitim gereksinimlerinin pratik olarak çözülebilmesi gerçeği bugün uzaktan eğitim sürecini dünyada popüler bir kavram haline getirmiştir (Yamamato, Demiray ve Kesim, 2011:xix). Uzaktan öğrenme gereksinimlerinin artması ve teknolojideki gelişmeler nedeniyle e-öğrenme giderek önem kazanmaktadır. Gülbahar (2009)'a göre e-öğrenme bilgi ve iletişim teknolojileri ve internet/İntranet gibi yerel ve geniş alan ağları aracılığıyla zaman ve mekandan bağımsız olarak bilgiye erişim ve çoklu ortam uygulamaları ile etkileşim sağlanarak, öğretim etkinliklerinin elektronik öğrenme ortamlarında yürütülmesidir (Aktaran; Haznedar, 2012).

Alanyazında e-öğrenmenin oldukça yaygın olarak araştırma konusu olduğu görülmektedir. E-öğrenme ile ilgili araştırmalarda, e-öğrenmede öğrenci memnuniyetini etkileyen etmenler (Kantoğlu, Torkul ve Altunışık, 2013; Gülbahar, 2012; Palmer ve Holt, 2009; Işık, 2008; Ilgaz, 2008; Shin, 2002), başarıyı etkileyen etmenler, e-öğrenmede hazır bulunuşluk (Gülbahar, 2012; Shraim ve Khlaif, 2010), başarı (Güngör ve Aşkar, 2004), aile desteği (Chu ve Chu, 2010), kıdem (Ağır, 2007), içsel ve dışsal güdüleyiciler (Yoo, Han ve Huang, 2012), e-öğrenmeye devam durumu (Levy, 2007) gibi konular incelenmiştir. Bunların dışında e-öğrenmeye yönelik tutum üzerine de araştırmalar (Yıldız, 2011, Haznedar, 2012; Çiftçi, Güneş & Üstündağ, 2010; Richardson, 2007; Özgür & Tosun, 2010; Dikbaş, 2006; Ağır, 2007) yapılmıştır. Bu çalışmalar çoğunlukla e-öğrenme tutum düzeyinin belirlendiği ve cinsiyet, sınıf düzeyi değişkenleri açısından incelenen araştırmalardır. Haznedar (2012)'a göre alanyazındaki araştırmaların hiçbirinde e-öğrenme ve tutum öğesi farklı bireysel özellikler açısından incelenmemiştir. Bu araştırmada e-öğrenmeye yönelik tutum; öğrencilerin cinsiyet, bölüm, sınıf düzeyi, bilgisayar kullanma deneyimi, interneti kullanma sıklığı, öğrenme yöntemi, çalışma şekli, motivasyon türü gibi farklı bireysel özellikleri açısından incelenmiştir. Öğrencilerin tutum seviyelerini demografik özelliklere göre incelendiği çalışmalar oldukça azdır (Haznedar, 2012; Tekinarslan, 2008) Sunulan bu çalışmanın alanyazındaki eksikliği giderme konusunda katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Amaç

Bu çalışmanın amacı, Kız Teknik ve Meslek Lisesi öğrencilerinin e-öğrenmeye yönelik tutumlarını belirlemektir. Ayrıca Kız Teknik ve Meslek Lisesi öğrencilerinin demografik özellikleri ile motivasyon türü, internet kullanım sıklıkları, öğrenme şekli, çalışma şekli, bilgisayar kullanma deneyimleri, bilgisayar kullanma amaçları gibi değişkenlerin e-öğrenme tutumları üzerinde etkisini incelemektir.

Problem Cümlesi

Kız Teknik ve Meslek Lisesi öğrencilerinin e-öğrenmeye yönelik tutumları demografik özelliklerine göre anlamlı ölçüde farklılaşmakta mıdır?

Alt Problemler

Bu araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Kız Teknik ve Meslek Lisesi öğrencilerinin cinsiyet, bilgisayar kullanma deneyimi, internet kullanma sıklığı, bilgi iletişim teknolojilerini kullanma amaçları, öğrenme yöntemi, çalışma şekli, öğrenme şekli ve motivasyon türüne göre dağılımları nedir?
2. Kız Teknik ve Meslek Lisesi öğrencilerinin e-öğrenmeye yönelik tutumları nedir?
3. Kız Teknik ve Meslek Lisesi öğrencilerinin e-öğrenmeye yönelik tutumları;
   a. Cinsiyet,
   b. Haftalık internet kullanım süresi,
   c. Öğrenme yöntemleri,
   d. Öğrenme şekli,
   e. Bilgi iletişim teknolojilerini kullanım amacı,
   f. Motivasyon türü,
   g. Bilgisayar kullanım sürelerine

göre anlamlı ölçüde değişmekte midir?

4. Kız Teknik ve Meslek Lisesi öğrencilerinin e-öğrenmeye yönelik tutumlarını yordayan değişkenler hangileridir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Öğrencilerin bilgi iletişim teknolojileri beceri düzeylerini ve e-öğrenmeye yönelik tutumlarını ortaya çıkartmak için tekil tarama modeli ve bunları farklı değişkenler açısından incelemek için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tekil tarama modeli, araştırmayı tek değişkene odaklayarak onun belirli bir andaki durumunu ya da belirli bir dönemdeki değişimini inceler (Karasar, 2007). İlişkisel tarama modeli, genellikle birden çok değişken arasındaki etkileşimlerin belirlenmesinde kullanılır (Şimşek, 2010).

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm 15 madde içermekte olup, öğrencilerin kişisel bilgilerini, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma durumlarını betimsel olarak ortaya çıkartacak demografik bilgilerden oluşmaktadır. İkinci bölüm Wilkinson, Roberts ve While (2010) tarafından geliştirilen e-öğrenmeye yönelik tutum ölçeğinden bazı maddeler adapte edilerek ülkemiz koşullarına uygun ve daha güncel olarak Haznedar (2012) tarafından hazırlanmış ölçektir.

İkinci bölüm e-öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği olup 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddelerine verilecek cevaplar için sıklıkla araştırmacılar tarafından kullanılan 5'li likert tipi dereceleme tercih edilmiştir. Buna göre; dereceleme "Kesinlikle Katılmıyorum" (1), "Katılmıyorum" (2), "İki aradayım" (3), "Katılıyorum" (4) ve "Kesinlikle Katılıyorum" (5) şeklindedir.

E-öğrenmeye yönelik tutum ölçeği tek boyutludur. Bu ölçeğin güvenirlik katsayısı α= 0,935 dir. "E-öğrenmeye Yönelik Tutum" bölümünde 20 madde olması sebebiyle ölçekten alınacak en düşük puan 20, en yüksek puan 100'dür (Haznedar, 2012).

Katılımcılar

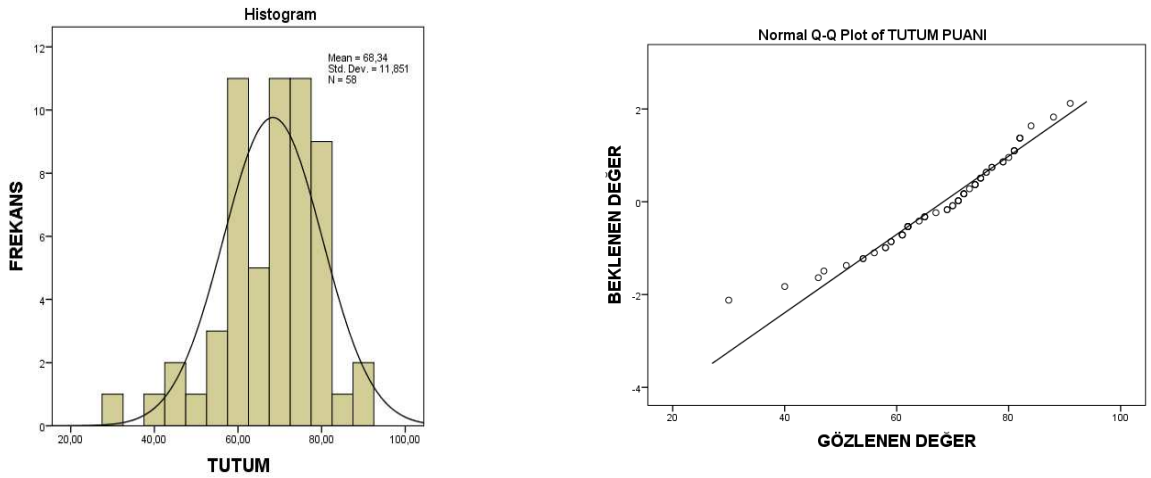
Araştırma Kız Teknik ve Meslek Lisesinde öğrenim gören 58 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin 39 (%67,2)'u kız ve 19 (%32,8)'si erkektir.

Merkezi Eğilim ve Değişkenlik Ölçüleri

E-öğrenme tutum puanlarına ait merkezi eğilim ve değişkenlik ölçüleri Tablo 1'de, normal dağılımı gösteren histogram ve Q-Q grafiği Şekil 1'de verilmiştir. "E-öğrenmeye Yönelik Tutum" ölçeğinden elde edilen en düşük toplam puan 30 ve en yüksek toplam puan 91 olarak çıkmıştır. Toplam puanın ortalaması 68,3 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç, Kız Teknik ve Meslek Lisesi öğrencilerinin e-öğrenmeye yönelik genel tutumlarının 5'li likert tipi ölçekte 3,41 olduğunu yani "katılıyorum" görüşüne sahip oldukları belirlenmiştir.

Tablo 1: E-öğrenme tutum ölçeğine ait tanımlayıcı istatistikler

Birimler	Değer
Ortalama	68,3
Ortanca	71
Mod	62
Standart Sapma	11,85
Çarpıklık Katsayısı(ÇK) ve ÇK Standart Hatası	-,814 ,341
Basıklık Katsayısı(BK) ve BK Standart Hatası	1,029 ,618
Ranj	61
Minimum	30
Maksimum	91



Şekil 1. Normal dağılımı gösteren histogram ve Q-Q grafiği

Verilerin Analizi

Veri toplama araçlarından elde edilen sayısal veriler kodlanarak SPSS 21.0 paket programı aracılığıyla bilgisayara aktarılmış ve alt problemlere dayalı analizler yapılmıştır. Demografik verilerinin analizinde frekans, yüzde dağılımı, çapraz tablolama gibi betimsel istatistikler kullanılmıştır. Analiz sonuçları tablolar halinde verilip, yorumlanmıştır.

Öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik tutumlarını çeşitli bağımsız değişkenler açısından incelemek amacıyla öncelikle uygulanacak testlerin belirlenmesi için Kolmogrov-Smirnov testi yapılmış, puanların normalliğe uygunluğu test edilmiştir.

Tablo 2: E –öğrenmeye yönelik tutum puanları normallik testi

Normallik Testi						
	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	df	Sig.	İstatistik	df	Sig.
TUTUM	,108	58	,088	,960	58	,054

a. Lilliefors Anlamlılık Doğrulaması

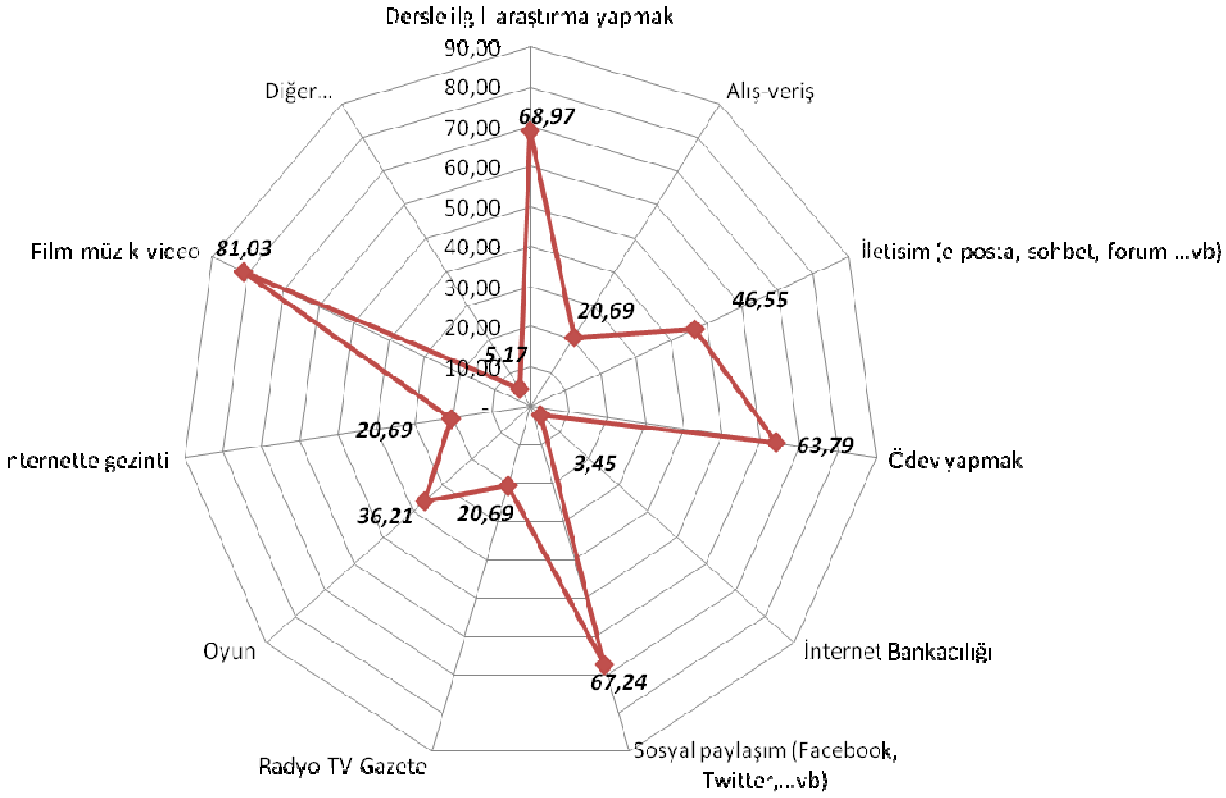
E-öğrenme tutum puanları için yapılan test sonucunda Kolmogorov-Smirnov normallik testinde hesaplanan p değeri .05'ten küçük bulunmuşve puanların normal dağılımdan anlamlı(aşırı) sapma göstermediği belirlenmiştir. -,814 (SE=341) olan çarpıklık katsayısı dağılımın sola çarpık olduğunu göstermektedir. Ancak değerinin ±1 arasında kalması normal dağılımdan aşırı sapma göstermediği şeklinde yorumlanmaktadır (Büyüköztürk, 2002). Tutum puanlarının dağılımı normal dağılım olarak kabul edilmiştir. Bu sonuçlar normal dağılımın çizildiği histogram üzerinde de gözlenmektedir. Q-Q grafiğinde 45 derecelik doğru üzerindeki noktalar orta kısımda doğru etrafında görülürken uç kısımlarda doğrudan uzaklaştığı görülmektedir. Bu da dağılımda normalden sapan uç değerlerin olduğunu göstermektedir.

Puanların normal dağılımdan aşırı sapma göstermediği için e-öğrenmeye yönelik tutuma farklı değişkenlerin etkisini incelemek amacıyla, parametrik testlerden t-testi ve varyans analizi yapılmıştır. Bağımsız değişkenlerden iki grubun karşılaştırılmasında Bağımsız Örneklemler İçin t-testi (Independent Samples t-Test), ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way-Anova) kullanılmıştır.

Demografik Özellikleri ile İlgili Betimsel İstatistikler

Kız Teknik ve Meslek Lisesi demografik bilgileri kapsamında cinsiyet, bilgisayar kullanma deneyimi, internet kullanma sıklığı, bilgi iletişim teknolojileri kullanma amaçları, öğrenme yöntemi, çalışma şekli, öğrenme şekli ve motivasyon türü incelenmiştir.

Tablo 3'de ankete katılan öğretmen adaylarının demografik bilgileri verilmiştir. Bilgi iletişim teknolojilerini kullanım amaçlarına göre Kız Teknik ve Meslek Lisesi öğrencilerinin yüzde dağılımları Grafik 1'de sunulmuştur.



Grafik 1: Bilgi iletişim teknolojilerini kullanım amaçlarına göre Kız Teknik ve Meslek Lisesi öğrencilerinin yüzde dağılımları

Tablo 3: Kız Teknik ve Meslek Lisesi öğrencilerinin demografik bilgileri

DEĞİŞKENLER		f	%
Bilgisayar kullanma deneyimi	1 yıldan az	4	6,9
	1-3 yıl	10	17,2
	4-5 yıl	16	27,6
	6-7 yıl	16	27,6
	7 yıldan fazla	12	20,7
İnternet Kullanma Sıklığı	Haftada 0-7 saat	25	43,1
	Haftada 8-21 saat	14	24,1
	Haftada 22-35 saat	12	20,7
	Haftada 36 saatten fazla	7	12,1
Öğrenme Yöntemi	Yüz-Yüze Eğitim	26	44,8
	Yüz Yüze Eğitim + E Öğrenme (Harmanlanmış)	28	48,3
	E-öğrenme	4	6,9
Çalışma Şekli	Bireysel	34	58,6
	Grup	24	41,4
Motivasyon Türü	Dışsal Motivasyon	31	53,4
	İçsel Motivasyon	27	46,6
Cinsiyet	Kız	19	32,8
	Erkek	39	67,2
Öğrenme Şekli	Görsel (Sunu, Video..)	35	60,3
	İşitsel (Öğretmenin Anlatması..)	16	27,6
	Dokunsal/Kinestetik	7	12,1

E-öğrenmeye Yönelik Tutuma Farklı Değişkenlerin Etkisi

Cinsiyet

Kız Teknik ve Meslek Lisesi öğrencilerinin e-öğrenmeye yönelik tutumlarının cinsiyetlerine bağlı olarak farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Bağımsız Örneklemler İçin t testi yapılmıştır. Analize geçilmeden önce varyansların eşitliği varsayımı test edilmiştir. Yapılan Levene testi sonucunda (p=.758, p>.05) için varyansların homojen dağıldığı belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Cinsiyetin e-öğrenmeye yönelik tutuma etkisi

Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Sd	t	df	p
Kız	19	70,6316	13,25481	1,026*	56	,309
Erkek	39	67,2308	11,11533			

*Etki büyüklüğü 0,14 olarak hesaplanmıştır.

Cinsiyet değişkenine göre elde edilen analiz sonuçları incelendiğinde, kız öğrencilerin e-öğrenmeye ilişkin ortalama puanları (x= 70,63) erkek öğrencilerin tutumlarına ilişkin ortalama puanlarından (x= 67,23) yüksektir.

Ortalama puanlar arasındaki fark, çok yakın olmakla birlikte, istatistiksel olarak anlamlı düzeyde çıkmamıştır (t(56)= -1,026, p > 0,05, r =0,14). Başka bir deyişle yapılan Bağımsız Örneklemler İçin t-testi (Independent Samples t-Test) sonucunda, cinsiyet bağımsız değişkeninin e-öğrenme tutumu üzerinde anlamlı düzeyde etkisinin bulunmadığı belirlenmiştir. Sonuç olarak elde edilen puanlardaki popülasyon ortalamalarının cinsiyete göre farklılaşmadığı kabul edilmiştir.

Motivasyon Türü

Kız Teknik ve Meslek Lisesi öğrencilerinin motivasyon türünün e-öğrenmeye yönelik tutumlarını etkileyip etkilemediğini ortaya koymak amacıyla Bağımsız Örneklemler İçin t testi yapılmıştır. Analize geçilmeden önce varyansların eşitliği varsayımı test edilmiştir. Yapılan Levene testi sonucunda (p=.466, p>.05) için varyansların homojen dağıldığı belirlenmiştir ve sonuçlar Tablo 5'de sunulmuştur.

Tablo 5: Motivasyon türünün e-öğrenmeye yönelik tutuma etkisi

Motivasyon Türü	N	$\bar{x}$	Sd	t	df	p
Dışsal Motivasyon	31	69,0000	11,17139	,448*	56	,656
İçsel Motivasyon	27	67,5926	12,75889			

*Etki büyüklüğü 0,06 olarak hesaplanmıştır.

Dışsal motivasyona sahip öğretmen adaylarının tutum ortalama puanları ($\bar{x} = 69$) içsel motivasyonasahip öğretmen adaylarının tutum ortalama puanlarından ($\bar{x} = 67,59$) yüksektir. Fakat bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir (t(56)= -0,448, p > 0,05, r =0,06). Bu bulgu, Kız Teknik ve Meslek Lisesi öğrencilerinin e-öğrenmeye yönelik tutumunun motivasyon değişkenine bağlı olarak, istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaşmadığı şeklinde yorumlanabilir. Sonuç olarak elde edilen puanlardaki popülasyon ortalamalarının motivasyon türüne göre farklılaşmadığı kabul edilmiştir.

Öğrenme Şekli

Öğrenme şekline dayalı farklılıklarını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way-Anova) yapılmış ve Tablo 6'da sunulmuştur. Öğrenme şekli değişkenine göre Tablo 6'da sunulan analiz sonuçları incelendiğinde, Kız Teknik ve Meslek Lisesi öğrencilerinin e-öğrenmeye yönelik tutumlarının anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmemektedir (F(2,55) = 4,661, p=0,13).

Tablo 6: Öğrenme Şeklinin e-öğrenmeye yönelik tutuma etkisi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	1160,123	2	580,062	4,661**	,013	*1-2; *1-3;
Gruplariçi	6844,980	55	124,454			2-3
Toplam	9519,917	47				

*1= Görsel, 2 = İşitsel, 3 = Dokunsal/Kinestetik
**Etki büyüklüğü 0,38 olarak hesaplanmıştır.

Öğrenme şekli görsel olan öğretmen adaylarının e-öğrenmeye yönelik tutum ortalama puanları $\bar{x} = 70,46$, işitsel olan öğrencilerin ortalama puanları $\bar{x} = 61,31$, dokunsal/kinestetik olan öğrencilerin ortalama puanları $\bar{x} = 73,86$ olarak belirlenmiştir. Öğrenme şekli dokunsal/kinestetik olan öğretmen adaylarının tutum puan ortalamalarının en yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu, öğrencilerin öğrenme yöntemleri ile e-öğrenmeye yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark olduğu şeklinde ifade edilebilir. Bu anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koymak için Post Hoc testi yapılmıştır. Bu test sonuçlarına göre ise, 1 (görsel), 2 (işitsel) ve 1 (görsel), 3 (dokunsal/kinestetik) arasında önemli derecede fark olduğu anlaşılmıştır (Tablo 6).
Sonuç olarak yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda, öğrenme şeklinin e-öğrenme tutumu üzerinde anlamlı düzeyde etkisinin bulunduğu belirlenmiştir. Başka bir deyişle elde edilen puanlardaki popülasyon ortalamalarının öğrenme şekli değişkenine göre farklılaştığı kabul edilmiştir.

Çalışma Şekli

Çalışma şeklinin e-öğrenmeye yönelik tutumlarını etkileyip etkilemediğini ortaya koymak amacıyla Bağımsız Örneklemler İçin t testi yapılmıştır. Analize geçilmeden önce varyansların eşitliği varsayımı test edilmiştir. Yapılan Levene testi sonucunda (p=.008, p<.05) için varyansların homojen dağılmadığı belirlenmiştir ve sonuçlar Tablo 7'de sunulmuştur. Sonuçlar parametrik olmayan testler ile de kontrol edilmiştir.

Tablo 7: Çalışma şeklinin e-öğrenmeye yönelik tutuma etkisi

Çalışma şekli	N	$\bar{x}$	Sd	t	df	p
Bireysel	34	66,3824	13,89793	-1,670*	53,083	,101
Grup	24	71,1250	7,56027			

*Etki büyüklüğü 0,22 olarak hesaplanmıştır.

Çalışma şekli bireysel olan öğretmen adaylarının e-öğrenmeye yönelik tutumlarına ilişkin ortalama puanları $\bar{x} = 66,38$ çalışma şekli grup olan öğretmen adaylarının e-öğrenmeye yönelik tutumlarına ilişkin ortalama puanlarına $\bar{x} = 71,12$ göre daha düşüktür. Çalışma şekli değişkenine göre elde edilen analiz sonuçları incelendiğinde (Tablo7), öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik tutumları çalışma şekline göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (t(53)=-1,670, p>.05, r=0.22). Sonuç olarak elde edilen puanlardaki popülasyon ortalamalarının çalışma şekline göre farklılaşmadığı kabul edilmiştir.

Öğrenme Yöntemi

Öğrenme yöntemi değişkenine göre elde edilen analiz sonuçları tablo 8'de sunulmuştur. Analize geçmeden önce varyansların eşitliği varsayımı test edilmiştir. Yapılan Levene testi sonucunda (p=.125, p>.05) için varyansların homojen dağıldığı belirlenmiştir.

Tablo 8: Öğrenme Yönteminin e-öğrenmeye yönelik tutuma etkisi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	1080,928	2	540,464	4,293**	,019	1-2; *1-3;
Gruplariçi	6924,176	55	125,894			2-3
Toplam	8005,103	57				

*1=Yüz-yüze Eğitim, 2= Harmanlanmış Eğitim, 3= E-öğrenme
**Etki büyüklüğü 0,37 olarak hesaplanmıştır.

Öğrenme yöntemi yüz-yüze eğitim olan öğrencilerin tutum ortalama puanları $\bar{x} = 64,46$ harmanlanmış eğitim olan öğrencilerin ortalama puanlarından $\bar{x} = 70,21,$ e-öğrenme olan öğrencilerin ortalama puanları $\bar{x} = 80,50$ dir. Bu bulgu, Kız Teknik ve Meslek Lisesi öğrencilerinin öğrenme yöntemleri ile e-öğrenmeye yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark olduğu şeklinde ifade edilebilir (F(2,55) = 4,293, p=0,19). Bu anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koymak için Post Hoc testi yapılmıştır. Bu test sonuçlarına göre ise, 1 (yüz-yüze eğitim), 2 (harmanlanmış eğitim) ve 3 (e-öğrenme) arasında önemli derecede fark olduğu anlaşılmıştır (Tablo 8). Sonuç olarak elde edilen puanlardaki popülasyon ortalamalarının öğrenme yöntemine göre farklılaştığı kabul edilmiştir.

İnternet Kullanma Sıklığı

İnternet kullanma sıklığına dayalı farklılıkları belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way-Anova) yapılmıştır. Tek yönlü Varyans analizine geçilmeden önce varyansların eşitliği varsayımı test edilmiştir. Yapılan Levene testi sonucunda (p=.983, p>.05) için varyansların homojen dağıldığı belirlenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9: İnternet kullanma sıklığının e-öğrenmeye yönelik tutuma etkisi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	133,204	3	44,401	,305**	,822
Gruplariçi	7871,900	54	145,776		
Toplam	8005,103	57			

*1=Haftada 0-7 Saat, 2= Haftada 8-21 Saat, 3= Haftada 22-35 Saat, 4= Haftada 36 Saatten Fazla
**Etki büyüklüğü 0,04 olarak hesaplanmıştır.

İnternet kullanma sıklığı haftada 0-7 saat olan Kız Teknik ve Meslek Lisesi öğrencilerinin e-öğrenmeye yönelik tutum ortalama puanları $\bar{x} = 69,08$, haftada 8-21 saat olanların ortalama puanları $\bar{x} = 69,43$, haftada 22-35 saat olanların ortalama puanları $\bar{x} = 65,42$, haftada 36 saatten fazla olanların ortalama puanları $\bar{x} = 68,57$ olarak belirlenmiştir. İnterneti haftada haftada 8-21 saat kullananların ortalama puanları en yüksektir. Sonuç olarak yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda, Kız Teknik ve Meslek Lisesi öğrencilerinin internet kullanma sıklığı değişkeninin e-öğrenme tutumu üzerinde anlamlı düzeyde etkisinin bulunmadığı belirlenmiştir. Başka bir deyişle elde edilen puanlardaki popülasyon ortalamalarının internet kullanma sıklığına göre farklılaşmadığı kabul edilmiştir.

Bilgisayar Kullanma Deneyimi

Bilgisayar kullanma deneyimine dayalı farklılıkları belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way-Anova) yapılmıştır. Tek yönlü Varyans analizine geçilmeden önce varyansların eşitliği varsayımı test edilmiştir. Yapılan Levene testi sonucunda (p=.049, p<.05) için varyansların homojen dağılmadığı belirlenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10: Bilgisayar kullanma deneyiminin e-öğrenmeye yönelik tutuma etkisi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	657,999	4	164,500	1,187**	,327
Gruplariçi	7347,104	53	138,625		
Toplam	8005,103	57			

*1=1 Yıldan Az, 2=1-3 Yıl, 3=4-5 Yıl, 4=6-7 Yıl, 5=7 Yıldan Fazla
**Etki büyüklüğü 0,09 olarak hesaplanmıştır.

Elde edilen analiz sonuçları incelendiğinde (Tablo 10), öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik tutumları bilgisayar kullanma deneyimine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (F(4,53) = 1,187, p=0,327). Bilgisayar kullanma deneyimi 1 yıldan az olan öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik tutum ortalama puanları $\bar{x} = 64,75$, 1-3 yıl arasında olanların ortalama puanları $\bar{x} = 66$, 4-5 yıl arasında olanların ortalama puanları $\bar{x} = 72,37$, 6-7 yıl arasında olanların ortalama puanları $\bar{x} = 70,01$, 7 yıldan fazla olanların ortalama puanları $\bar{x} = 63,83$ olarak belirlenmiştir. Bu bulgu, üniversite öğrencilerinin e-öğrenmeye yönelik tutumları ile bilgisayar kullanma deneyimi arasında anlamlı bir fark olmadığı şeklinde ifade edilebilir (Tablo 9). Sonuç olarak elde edilen puanlardaki popülasyon ortalamalarının bilgisayar kullanma deneyimine göre farklılaşmadığı kabul edilmiştir.

Sınıf Türü

Sınıf türüne dayalı farklılıkları belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way-Anova) yapılmıştır. Tek yönlü Varyans analizine geçilmeden önce varyansların eşitliği varsayımı test edilmiştir. Yapılan Levene testi sonucunda (p=.636, p>.05) için varyansların homojen dağıldığı belirlenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11: Sınıf Türü Değişkenin e-öğrenmeye yönelik tutuma etkisi

Sınıf Türü	N	$\bar{x}$	Sd	t	df	p
ANADOLU LİSESİ	33	67,3030	12,79767	-,766*	56	,447
GENEL LİSE	25	69,7200	10,56930			

*Etki büyüklüğü 0,06 olarak hesaplanmıştır.

Sınıf düzeyi değişkenine göre Anadolu Lisesi sınıfında öğrenim gören öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik tutum ortalama puanları $\bar{x} = 67,30$, Genel Lise sınıfında öğrenim gören öğrencilerin ortalama puanları $\bar{x} = 69,72$ dir. Bu bulgu, Kız Teknik ve Meslek Lisesi öğrencilerinin e-öğrenmeye yönelik tutumları ile sınıf türü arasında anlamlı bir fark olmadığı şeklinde ifade edilmiştir. Başka bir deyişle elde edilen puanlardaki popülasyon ortalamalarının sınıf türüne göre farklılaşmadığı kabul edilmiştir.

E-öğrenmeye Yönelik Tutumu Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi

E-öğrenmeye yönelik tutum ölçeğinden alınan toplam puan bağımlı değişken olmak üzere, öğrencilerin cinsiyet (kız, erkek), sınıf türü (Anadolu Lisesi, Genel Lise), bilgisayar kullanma deneyimleri (1 yıldan az, 1-3 yıl, 4-5 yıl, 6-7 yıl, 7 yıldan fazla), internet kullanma sıklıkları(haftada 0-7 saat, haftada 8-21 saat, haftada 22-35 saat, haftada 36 saatten fazla), BİT kullanma amaçları(0-3 arası, 4-6 arası, 7-11 arası), çalışma şekilleri (bireysel, grup), öğrenme şekilleri (görsel, işitsel, dokunsal/kinestekik) ve motivasyon türleri (dışsal, içsel) bağımsız değişkenler olarak incelenmiştir.

Tutum değişkeni üzerinde etki gösteren yordayıcı değişkenler ve bu değişkenlerin anlamlılık düzeyleri göz önüne alındığında, e öğrenmeye yönelik tutum üzerinde Kız Teknik ve Meslek Lisesi öğrencilerinin "öğrenme yöntemleri" 'nin düşük etkiye sahip olduğu belirlenmiştir (F(2,55) = 4,293, p=0,19). Yüz-yüze eğitimi tercih edenlerin tutum puanları ortalaması en düşük ($\bar{x} = 64,46$), e-öğrenmeyi tercih edenlerin tutum puanları ortalaması en yüksek ($\bar{x} = 80,50$) çıkmıştır. Harmanlanmış eğitimi tercih edenlerin tutum puanları ortalaması ise genel ortalamaya ($\bar{x} = 68,34$) göre yüksek çıkmıştır ($\bar{x} = 70,21$).

Kız Teknik ve Meslek Lisesi öğrencilerinin üzerinde "öğrenme şekli" değişkeninin en yüksek etkiye sahip olduğu görülmüştür (F(2,55) = 4,661, p=0,13, r=0,38). Öğrenme şekli görsel olan öğrencilerin tutum puanları ortalaması en düşük ($\bar{x} = 61,31$), dokunsal/kinestetik olan öğrencilerin tutum puanları ortalaması en yüksek ($\bar{x} = 73,86$) çıkmıştır. Öğrenme şekli görsel olan öğrencilerin tutum puanları ortalaması ise genel ortalamaya ($\bar{x} = 68,34$) göre yüksek çıkmıştır ($\bar{x} = 70,46$).

E-öğrenmeye yönelik tutum üzerinde cinsiyet, bilgisayar kullanma deneyimleri, internet kullanma sıklığı, bilgisayar kullanma deneyimi, öğrenme yöntemi, çalışma şekli, sınıf türü ve motivasyon türü değişkenlerinin açıklayıcı bir rolü olmadığı söylenebilir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Kız Teknik ve Meslek Lisesi öğrencilerinden elde edilen analiz sonuçlarına göre; e- öğrenmeye yönelik tutumları 5'li likert tipi ölçekte 3,41 yani "katılıyorum" görüşüne sahip oldukları belirlenmiştir. Bu da, öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik tutumlarında iyi düzeyde olumlu olduğunu göstermektedir. Bu sonuç alanyazındaki bazı çalışmalarla paralellik göstermektedir. Tekinarslan (2008) da 804 üniversite öğrencisiyle yaptığı çalışmasında e-öğrenmeye karşı genel olarak olumlu tutuma sahip olduklarını ve bu ortamda öğrenmekten hoşlandıklarını belirlemiştir. Dikbaş (2006) ise 47 öğretmen adayıyla yaptığı çalışmasında öğretmen adaylarının e-öğrenmeye yönelik tutum puan ortalamasını 3,80 yani olumlu tutuma sahip olduklarını belirlemiştir. Bu sonucu, Liaw, Huang ve Chen (2007) öğretmenlerin ve öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik tutumlarını inceleyen çalışması da desteklemiştir. Özgür ve Tosun (2010)'un 200 kişilik bir öğrenciyle gerçekleştirdiği çalışmasında, sunulan bu araştırmadan farklı olarak öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik tutumları e-öğrenme ortamında ders işlendikten sonra değerlendirilmiş ve e-öğrenme deneyimi olan öğrencilerin daha olumlu tutuma sahip olduğu görülmüştür. Haznedar (2012)'a göre e-öğrenmeye yönelik tutumla ilgili yapılan araştırmalarda, uzaktan eğitim öğrencilerinin ya da e-öğrenme yöntemiyle ders almış öğrencilerin e-öğrenme ortamlarında derse

katılımlarından sonra programın değerlendirilmesi amacıyla tutumlarının incelendiği görülmektedir. Bu durumda öğrenci tutumlarına göre programın tekrar düzenlenmesi gerekecektir. Bu da gereksiz zaman ve para kaybına yol açacaktır. Bu nedenle, e-öğrenme programı tasarlanmadan önce tutumların belirlenmesi ve buna göre programın düzenlenmesi önem taşımaktadır.

Durmuş ve Kaya (2011) Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi öğrencilerinden 104 öğretmen adayı ile yaptığı çalışmasında uzaktan eğitime yönelik tutum puanlarını 3,32 olarak hesaplamış yani bilgisayar öğretmen adaylarının kararsız görüşe sahip olduklarını tespit etmiştir. Yine 129 bilgisayar öğretmen adayının uzaktan eğitime yönelik tutumlarını inceleyen Ateş ve Altun (2008) tutum puan ortalamasını 3,26 yani kararsız olarak hesaplamışlardır. 56 öğrenciden uzaktan eğitim tutum ölçeği ile veri toplayan Şimşek, İskenderoğlu ve İskenderoğlu (2010)'nun çalışmasında öğrencilerin ortalama tutum puan ortalamsını 3,27 olarak hesaplamış yani tutumlarının orta düzeyde olduğunu belirlemiştir. Eğitim Fakültesi, Denizcilik Fakültesi, Fen Fakültesi, Edebiyat Fakültesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Hukuk Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İşletme Fakültesi, Mühendislik Fakültesi, Tıp Fakültesi ve Hemşirelik Fakültesi olmak üzere toplam 2949 öğrenciyle oldukça geniş kapsamlı yaptığı araştırmasında Haznedar (2012) e-öğrenmeye yönelik tutum puan ortalamasını 3,13 hesaplamış, yani iki aradayım görüşüne sahip olduklarını tespit etmiştir. Tüm bu sonuçlar Kız Teknik ve Meslek Lisesi öğrencileriyle gerçekleştirilen bu çalışmanın sonuçlarıyla farklılık göstermektedir.

Durmuş ve Kaya (2011) 104 bilgisayar öğretmen adayı ile yaptığı çalışmasında uzaktan eğitime yönelik tutumun cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediğini bulmuştur. Yine bilgisayar öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarını belirleyen Ateş ve Altun (2008) tutumun cinsiyete göre yordayıcı bir değişken olmadığını tespit etmişlerdir. Şimşek, İskenderoğlu ve İskenderoğlu (2010)'nun çalışmasında öğrencilerin uzaktan eğitime tutumlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediğini belirlemiştir. Tüm bu sonuçlar 58 Kız Teknik ve Meslek Lisesi öğrencileriyle yapılan bu araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Ancak oldukça geniş bir katılımcıyla çalışan Haznedar (2012) 'a göre tutum cinsiyete göre farklılık göstermektedir. Dikbaş (2006)' ın yaptığı incelemede de kız öğrencilerin tutum puanları erkek öğrencilerin ortalamasından daha yüksek bulunmuştur.

Haznedar (2012) tarafından 2949 üniversite öğrencisinin katılımıyla yaptığı araştırmada, üniversite öğrencilerinin e-öğrenmeye yönelik tutumları "bilgi teknolojileri becerilerine", sınıf düzeyine, interneti kullanma sıklığı, öğrenme yöntemi, çalışma şekli, öğrenme şekli, motivasyon türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterirken akademik başarı, bilgisayar kullanma deneyimi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu sonuçların aksine Kız Teknik ve Meslek Lisesi öğrencileriyle yapılan bu çalışmada ise internet kullanma sıkılığına, bilgi iletişim teknoloji kullanım amaçlarına, bilgisayar kullanma deneyimine, çalışma şekline, motivasyona, internet kullanma sıklığına göre e-öğrenmeye yönelik tutumlarında farklılaşma bulunmamıştır. Sadece öğrenme yöntemi ve öğrenme şekli değişkenine göre öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik tutumları arasında bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Öğrenme yöntemi ve öğrenme şekli değişkenlerinin e-öğrenmeye yönelik tutumu etkilediği sonucu Haznedar (2012)'ın çalışmasıyla örtüşmektedir. Bu nedenle e-öğrenme ortamlarının tasarımından önce öğrencilerin öğrenme yöntemlerinin ve öğrenme şekillerinin belirlenmesi önemlidir.

Araştırmanın, Kız Teknik ve Meslek Lisesi öğrencilerinin e-öğrenmeye yönelik tutumlarının öğrenme şekli ve öğrenme yönteminden etkilenmesi sonucu göz önüne alındığında e-öğrenme ortamları tasarlanırken bu değişkenlerin göz önünde bulundurulması önerilmektedir. Ayrıca bu konuda farklı çalışmalarla durumun yeniden değerlendirilerek hangi değişkenlerin e-öğrenme ortamları tasarlanırken öncelikli olarak ele alınması gerektiği belirlenmelidir.

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

Ağır, F. (2007). Özel Okullarda ve Devlet Okullarında Çalışan İlköğretim Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Karşı tutumlarının Belirlenmesi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.

Ateş, A. & Altun, E. (2008). Bilgisayar öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28(3), 125-145.

Chu, R. J. & Chu, A. Z. (2010). Multi-level analysis of peer support, internet selfefficacy and e-learning outcomes – the contextual effects of collectivism and group potency. Computers & Education, 55(1),145-154.

Çiftçi, S., Güneş,E. & Üstündağ, M. T. (2010). Attitudes of distance education students towards web based learning – a case study. Procedia Social and Behavioral Sciences, 2, 2393-2396.

Dikbaş, E. (2006). Öğretmen Adaylarının E-Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. (Yayınlanmamışyüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Durmuş, A. & Kaya, S (2011). Computer and instructional technologies preservice teachers'attitudes regarding distance education. Procedia Social and Behavioral Sciences, 28, 661-666.

Gülbahar, Y. (2012). E-Öğrenme Ortamlarında Katılımcıların Hazır Bulunuşluk ve Memnuniyet Düzeylerinin Ölçülmesi için Ölçek Geliştirme Çalışması. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 45 (2), 119-137.

Güngör, C. & Aşkar, P. (2004). E-öğrenmenin ve bilişsel stilin öğrenci başarısı ve internet öz yeterlik algısı üzerindeki etkisi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27, 116-125.

Haznedar, Ö. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Bilgi ve İletişim Teknolojileri Becerilerinin ve E-Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Ilgaz, H. (2008). Uzaktan Eğitimde Teknoloji Kabulünün ve Topluluk Hissinin Öğrenen Memnuniyetine Katkısı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Işık, O. (2008).E-learning Satisfaction factors. http://www.decisionsciences.org/Proceedings/

Kantoğlu, B., Torkul, O. ve Altunışık, R. (2013). E-öğrenmede Öğrenci Memnuniyetini Etkileyen Faktörlerin İncelenmesine Yönelik Model Önerisi. Business and Economics Research Journal, 4(1) , 121-141. ISSN: 1309-2448.

Karasar, N. (2007). Bilimsel Araştırma Yöntemi(17.baskı). Ankara: Nobel.

Köse, S. ve Gezer K. (2006). Buldan (Denizli) İlçesi lise Öğrencilerinin Bilgisayara Yönelik Tutumları. Pamukkale Üniversitesi, Buldan Sempozyumu.

Levy, Y. (2007). Comparing dropouts and persistence in e-learning courses. Computers & Education, 48,185-204.

Liaw, S. S., Huang, H. M. & Chen, G. D. (2007). Surveying instructor and learner attitudes toward e-

Özgür, H., & Tosun, N. (2010). İnternet destekli eğitimin e-öğrenme tutumlarına etkisi.XV. Türkiye'de İnternet Konferansı, İstanbul.

Palmer, S. R. ve Holt, D. M. (2009). Examining student satisfaction with wholly online learning. Journal of Computer Assisted Learning, 25(2), 101-113.

Richardson, J. T. E. (2007). Motives, attitudes and approaches to studying in distance education. Higher Education, 54,385-416.

Shin, N. (2002). Beyond Interaction: The Relational Construct of 'Transactional Presence. *Open Learning*, 121–137.

Shraim, K. ve Khlaif, Z. (2010). Students' Readiness Towards E-learning. A case study of Virtual Classrooms for secondary education in Palestine. The 3rd Annual Forum on e-learning Excellence in the Middle East. Dubai. 1-4 Feb

Şimşek, A., İskenderoğlu, T. & İskenderoğlu, M. (2010). Investigating preservice computer teachers' attitudes towards distance education. Procedia Social and Behavioral Sciences, 9, 324-328.

Tekinarslan, E. (2008). Attitudes of Turkish distance learners toward internet-based learning: an investigation depending on demographical characteristics. Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE, 9(1), 67-84.

Yalman, M., Gönen, S. ve Başaran, B. (2013). Lise Son Sınıf Öğrencilerinin İnternet Kullanım Durumu ve İnternet Yönelik Tutumları: Diyarbakır Örneği. Akademik Bakış Dergisi, 39, No:18. İktisat ve Girişimcilik Üniversitesi, Türk Dünyası Kırgız – Türk Sosyal Bilimler Enstitüsü, Celalabat – KIRGIZİSTAN http://www.akademikbakis.org/eskisite/39/16.htm

Yamamato, G.T., Demiray, U. Ve Kesim, M. (2011) Türkiye'de E-Öğrenme:Gelişmeler ve Uygulamalar. Elif Yayınevi.

Yapıcı, İ.Ü. ve Akbayın, H. (2012) Harmanlanmış Öğrenme Yönteminin Lise Öğrencilerinin Biyoloji Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi (The Effect of Blended Learning Model on High School Students' Attitudes towards the Biology Course). Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 19, 56-68.

Yıldız, E. (2011). Web-tabanlısenkron derslerin öğretmen adaylarının uzaktan eğitime karşıtutumlarıve senkron teknolojileri kabulleri üzerine etkisi. (Yayınlanmamışyüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.

Yoo, S. J., Han, S. & Huang, W. (2012). The roles of intrinsic motivators and extrinsic motivators in promoting e-learning in the workplace: A case from South Korea. Computers in Human Behavior, 28,942-950.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Kasım 2014 Cilt: 3 Sayı: 4 Makale No: 27 ISSN: 2146-9199

ORTAOKUL MATEMATİK DERSİ PERFORMANS GÖREVLERİNE İLİŞKİN VELİ GÖRÜŞLERİ

Yrd.Doç.Dr.Mehmet Ali Kandemir
Balıkesir Üniversitesi
kandemir@balikesir.edu.tr

Matematik Öğr. Mustafa Ülker
Ovacık Ortaokulu-Balıkesir
mustafaulker27@hotmail.com

Matematik Öğr. Nadide Süren
Geyve Ortaokulu-Sakarya
nadidesuren@hotmail.com

Özet

Bu çalışma, ülkemizde uygulanan yeni eğitim programının içerisinde yer alan performans görevlerine ilişkin, öğrenci velilerinin görüşlerini kapsamaktadır. Çalışmaya Balıkesir'de bulunan farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip, çocukları ortaokulda öğrenim gören 9 öğrenci velisi katılmıştır. Çalışmada görüşme yöntemi kullanılmıştır. Veriler, betimsel analizle analiz edilmiştir. Çalışma sonunda velilerin performans ödevlerinde çocuklarının bazı zorluklar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Performans ödevlerinde veliler, rehber, kolaylaştırıcı ve ortam hazırlayıcı olarak rol almaktadırlar. Veliler, performans görevlerinin öğrencileri bilişsel, duyuşsal alanlarda geliştirdiğine inanmaktadırlar. Performans görevlerinin, öğrenci düzeyinde verilmesini istemektedirler. Veliler, performans ödevlerinin daha çok gerçek hayatla ilgili olmasını istemektedirler.

Anahtar Sözcükler: Performans görevleri, Performans değerlendirme, ortaokul, matematik eğitimi.

PARENTS' VIEWS ABOUT PERFORMANCE TASKS IN MATH COURSE AT MIDDLE SCHOOL

Abstract

This study contains the opinions of student's parents concerning the students' performance tasks emphasized in the new curricula. Nine student's parents participated in this study have different socio-economic level and their children are students at middle schools. İnterviews were used in the study. Descriptive analysis was used for analysing the data. At the end of the study, student's parents expressed that their children were difficulties with performance tasks. At performance tasks, student's parents' roles are guider, facilator and ambient preparative. Student's parents believe that performance tasks development students' cognitive, emotional skills. They want to be given performance tasks at the level of the students and related to the real life more beter.

Key Words: Performance tasks, Performance evaluation,middle school, mathematics education.

GİRİŞ

Matematik eğitimindeki gelişmeler yıllardır görüşülüp tartışılmaktadır. Araştırmacılar, öğrencilerin önceki bilgilerine ve yeni oluşturulacak olanlara dayalı fikirleri, görüşleri arasında bağlantılar kurmaları gerektiğini vurgulayarak gerçek matematik anlayışının önemini pekiştirmiştir(Hiebert ve Carpenter, 1992). Öğrencilerin önceki deneyimlerini kabul etmek ve geliştirelecek yeni matematik bağlantıları için fırsatlar oluşturmak olayı daha da karmaşık hale getirebilir. Sonuç olarak öğrenciler ne öğrendiklerini ve yeni problemlere ne transfer ettiklerini daha kolay hatırlamaktadır(Hiebert ve diğerleri, 1992).

Matematik gibi alanlarda öğrenci başarısının ölçümünde geleneksel ve bağıl değerlendirme testleriyle ilgili zorluklardan bahsedilmiştir. Çoktan seçmeli olarak düzenlenmiş bu testler bağlantılı olmayan durumları, tanımları ve süreçleri ortaya çıkarabilir (Smith 1991; Wilson, 1992; Linn, 1993; Stiggins, 1997).Geleneksel öğretime ait yöntem ve teknikler öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri edinip kullanmalarına imkan tanımamaktadır (Sweeny,1996). Bununla beraber geleneksel eğitime ait geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımına ait testler öğrencilerin sadece belli düzeydeki bilişsel işlevlerini ve becerilerini değerlendirip bunun dışındaki üst düzey düşünme becerilerini ölçememektedir (Linn,Baker ve Dunbar,1991).

Ülkemizde uygulanmakta olan ortaokul matematik programlarında problem çözme, matematiksel muhakeme, ilişkilendirme, matematiksel model kurabilme, iletişim gibi üst düzey düşünme becerilerinin gelişimi hedeflenmektedir (MEB,2006;2013). Bu becerilerin gelişiminin gözlemlenmesi ve değerlendirilmesi, becerilerin gelişim sürecine bağlı olduğundan sadece sonuca odaklı olan geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının ölçme ve değerlendirmede kullanılması uygun değildir. Otantik değerlendirme teknikleri de kullanılmalıdır (Stiggins,2004).

Dünyada ve ülkemizdeki eğitim sistemlerinin çağdaş öğrenme ve öğretme yaklaşımları ışığında şekillenmesi, öğrencilerin değerlendirilmesinde psikometrik teorilerden daha çok öğrenme teorilerinin göz önüne alınmasını gerektirmiştir. Böylelikle norma dayalı değerlendirme yaklaşımlarından ölçüte dayalı değerlendirme yaklaşımlarına geçiş yapmıştır(Eisner,1993; Gipps,1994;Bayrak ve Erden,2007).

Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı

Alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımı, tek bir doğru cevabı olan çoktan seçmeli testlerin de yer aldığı geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımının dışında kalan tüm değerlendirmeleri kapsamaktadır (Bahar ve ark., 2006). Alternatif ölçme ve değerlendirmede, öğrencilerin değerlendirme aracındaki sorulara doğru veya yanlış cevap vermelerinden daha çok konuları öğrenmeleri sırasında nasıl düşündükleri ve önceki öğrenmelerinin üzerine hangi tür yeni düşünmeler koyduklarına odaklanılır (Bryant, 2001; Green ve Emerson, 2008). Yani bu yaklaşım, sadece ürünün değerlendirildiği geleneksel değerlendirme yaklaşımın tersine hem ürünü hem de ürüne ulaşmada geçirilen tüm öğrenme sürecini değerlendirmektedir (Herman, Aschbasher ve Winters, 1992)

Ürünün olduğu kadar sürecin de dikkate alındığı alternatif değerlendirme, öğrencilerin derse karşı içsel güdülenmelerini arttırarak onların derste daha etkin olmalarını sağlar. Buna mukabil, öğrenciler proje, sunum vb. etkinliklerle kendi duygu, düşünce ve becerilerini ortaya koyma fırsatı yakalarlar. Öğrenciler, problem çözme, yaratıcılık ve üst düzey düşünme becerilerini bu tür etkinliklerle gösterebilirler. Standart testlerle değerlendirilemeyen üst düzey bilişsel ve duyuşsal beceriler; çoklu cevaplar, stratejiler ve oluşturulan süreç yardımıyla öğretmen tarafından ölçülebilir ve değerlendirilir (Yıldız ve Uyanık,2004; Hodges ve diğ., 2005; Bahar ve ark.,2006).

Alternartif değerlendirme teknikleri: Ürün dosyaları, performans görevleri, gözlem ve öğrenci mülakatları, dereceli puanlama ölçekleri, tanılayıcı dallanmış ağaç, kelime ilişkilendirme, yapılandırılmış grid, proje, kavram haritası, öz değerlendirme, akran değerlendirme, grup değerlendirme sayılabilir (Kulm, 1990; Resnick ve Resnick, 1992; Romberg,1995;Ardovino, Hollingsworth,ve Ybarra, 2000;Earl,2003;Bahar ve ark.,2006).

Alternatif değerlendirmede kesin başarı veya başarısızlık söz konusu değildir. Başarı ve başarısızlık arasında öğrencinin çalışmalarında gösterdiği kısmi performans ve bilgi düzeyi de değerlendirilir (Bahar ve diğ.,2006). Genel itibariyle alternatif ya da otantik değerlendirme dört özelliğe sahiptir (Darling-Hammond ve diğ.,1995):

1) Belli bir alanda performansın örneği olarak düzenlenmiştir.
2) Öğrencilere verilen net süreyle performans standartlarının önemini yansıtır.
3) Öğrencilere kendilerini değerlendirip geliştirme imkânı sağlar.
4) Öğrencilere çalışmalarını sergileme imkânı sağlar.

Performans Görevleri(Ödevleri) ve Değerlendirme

Performansa dayalı değerlendirme hafızaya dayalı geleneksel değerlendirmenin aksine gerçek yaşamın içinde olduğundan gerçekçi bir değerlendirmedir. Ayrıca uzmanlar tarafından uygulandığında gerçek durumlara ayna tutabilir (Jorgensen,1994;Mabry,1999). Öğrencilerin bireysel farklılıkları da göz önüne alınarak, onların bilgi ve becerilerini uygulamaya dönüştürmelerini, gerçek hayata aktarmalarını sağlayacak durum ve ödevlerle değerlendirme yapmaya performans değerlendirme denmektedir. Performans değerlendirme, dersin kazanımlarıyla ilgili olarak öğrencinin günlük yaşamındaki problemleri nasıl çözeceğini ve problem çözmek için sahip olduğu bilgi ve becerileri nasıl kullanacağını ortaya koymasını bekler (MEB, 2006).

Performansa dayalı değerlendirme belirli bir zaman gerektirdiğinden öğrencilere bireysel olarak en üst düzey öğrenmelerin kapısını aralamaktadır (Baker,1996). Genel olarak performans değerlendirme 8 ana bölümden oluşmaktadır (Johnson,1996):

a) Karışık bir amacı vardır ve iyi incelenmelidir;
b) Bütün olarak sonuçlandırılmalıdır, çünkü bütün parçaların birleşimden daha çok şey anlatır;
c) Öğrenciler tarafından kişiselleştrilmelidir;
d) Süreç boyunca değerlendirme yapılmalıdır ve ölçeklerin nasıl değerlendirileceği iyi bilinmelidir;
e) Kısa-geçiştirici cevaplara yer verilmeli ve ölçekler tamamen gösterilmelidir;
f) Öğrencinin kullandığı işlemden ziyade etkiye göre değerlendirme yapılmalıdır;
g) Hatalar olduğunda uygun düzeltmeler yapılmalıdır;
h) Gerektiğinde çok küçük yardımlar öğrenciye göre verilmelidir.

Sınıf içinde performansa dayalı değerlendirmenin öğretmenler ve öğrenciler için önemli bir yeri vardır. Öğrenciler için performans değerlendirme, dilime gerçekçi bir yaklaşım sağlayıp matematik ve dil kullanımını destekleyip öğrencilerin öz değerlendirmelerini gerçekleştirir (Pico II,1999). Performansa dayalı değerlendirmede öğrencilerden; (a) karışık problemleri çözmeleri, (b) cevapları nasıl bulduklarını anlatmaları veya da cevaplarının neden doğru olduğunu savunmaları istenir. Matematikte performans değerlendirmeye; resimlerin, tabloların, grafiklerin veya fikri ifade eden kelimelerin kullanımı örnek verilebilir (Lesh ve Lamon,1992;Romberg,1992;Webb,1993).

Haladyna(1997)'ye göre performans ödevleri, öğrencilerin gerçek yaşamda karşılaşacakları problem durumları sunarak; onların üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeyi ve bu becerilerin ölçülmesini hedefleyen etkinlikledir. Bunun içindir ki matematik eğitiminde performans görevleri, öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri dikkate alınırken öğrencilerin duygu, düşünce ve becerileri gerçek hayata uygun olarak yansıtılabilinmelidir (Yan ve Lianghuo, 2006). Performans ödevlerinin üstünlükleri şu şekilde sıralanabilir (Bahar ve ark.,2006):

a) Öğrencilerin ödevi yaparken geçirdiği işlem basamaklarının ayrıntılı olarak doğrudan doğruya incelenmesine fırsat verir;
b) Öğrencilerin, doğru cevaba ulaşmak için birden fazla yol olduğunu görmelerini; aynı zamanda yaratıcı çözümler üretilebileceğini görülmesini sağlar.
c) Gerçek yaşam bağlamlı problemler olduğundan öğrencileri gerçek hayata hazırlar ve gerçek hayatta yaşanan problemlerin çözümüne yönelik stratejileri nasıl geliştireceklerini onlara öğretir.

Çalışmanın Amacı

Ortaokul matematik dersinde yer alan performans görevlerine ilişkin öğrenci velilerinin görüşlerini belirlemektir. Çalışmada birden fazla boyut ele alınarak bütüncül bir bakış açısı ile durum ele alınmaya çalışılmıştır.

Problem Durumu

Bu çalışmanın problemi, "Ortaokul matematik dersi performans görevlerine ilişkin öğrenci velilerinin görüşleri nedir?" şeklinde tanımlanmıştır. Alt problemleri ise şu şekildedir:

1) Veliler, ortaokul matematik dersi performans görevlerinin yapılış amaçları hakkında ne düşünmektedirler?
2) Velilerin, performans görevini yaparken öğrencilerin karşılaştıkları zorluklarla ilgili görüşleri nedir?

3) Veliler, performans görevinin gerçekleştirilmesinde kendi üzerlerine düşen görevler hakkında ne düşünmektedirler?
4) Veliler, performans görevlerinin öğrencilerin matematiksel becerilerine etkisi hakkında ne düşünmektedirler?
5) Velilere göre performans görevlerinin düzeyi ve içeriği nasıl olmalıdır?
6) Velilere göre performans görevlerinin veriliş şekli (bireysel veya grupla) nasıl olmalıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışma, tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Araştırma nitel araştırma yöntem ve tekniklerine göre yapılandırılarak gerçekleştirilmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışma, 2013-2014 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde Balıkesir İli Merkez (Altıeylül ve Karesi) ilçelerinde çocukları Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaokullarda öğrenim gören 9 öğrenci velisiyle gerçekleştirilmiştir. Farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki üç okuldan maksimum örnekleme yöntemiyle seçilen öğrenci velileriyle çalışma yürütülmüştür. Her bir okuldan bir ilk veya ortaokul mezunu bir veli, lise mezunu bir veli, üniversite mezunu bir veli çalışmaya gönüllü olarak katılmıştır. Maksimum örnekleme, amaçlı örnekleme yöntemlerindendir (Patton,1990). Maksimum örneklemede amaç, göreli olarak küçük bir grup oluşturarak çalışılan probleme taraf olabilecek kişilerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır. Bu çeşitlilik genelleme yapmak amacıyla yapılmaz, tersine çeşitlilik arz eden durumlar arasında var olan ortaklıkları ve benzerlikleri bulmak; olgu, duygu ve düşünceler arasında ayrılıkların olup olmadığını belirlemeye çalışmaktır. Çeşitliliğe göre problem durumunun farklı boyutlarını ortaya koymaktır (Erdoğan, 1998; Yıldırım ve Şimşek,2006). Çalışma grubunu oluşturan velilerin 5'i bayan, 4'ü erkektir.

Veri Toplama Aracı

Öncelikli olarak ilgili alanyazın taranarak kuramsal bir çerçeve oluşturulmuş; alınyazından yararlanarak çalışmayla ilgili boyutlar belirlenmiştir. Bu boyutlara uygun yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Araştırmacılar tarafından mülakat soruları olarak 6 soru belirlenmiştir. Hazırlanan görüşme formu üç matematik eğitimi, üç program geliştirme, iki de ölçme ve değerlendirme olmak üzere 7 öğretim üyesi tarafından incelenmiştir. Uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda görüşme formu tekrar düzenlenmiş ve form son halini almıştır. Soruların çalışıp çalışmadığını ve uygulanabilirliğini belirlemek amacıyla gönüllülük esasına bağlı kalarak üç öğrenci velisiyle pilot uygulama yapılmış, uygulama sonucunda herhangi bir problemle karşılaşılmamıştır.

Verilerin Toplanması

Görüşmeler, önceden öğrenci velilerinden randevu alınarak, velilerin kendi evlerinde veya işyerlerinde gerçekleştirilmiştir. Tüm görüşmeler ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Görüşmeler 10-15 dakika arası sürmüştür. Görüşmeler sırasında notlar da alınmıştır.

Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması

Çalışmada veriler, yarı yapılandırılmış görüşmeler yardımıyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmede, görüşme soruları önceden hazırlanır; ancak yarı yapılandırılmış görüşme, görüşme sırasında araştırmacıya kısmen esneklik sağlayarak yan veya alt sorular sormasına izin verir. Böylelikle görüşülen kişinin yanıtlarını açmasına ve ayrıntılandırmasına imkân verir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği yapılandırılmış görüşmeden daha esnektir. Tekniğin araştırmacıya sağladığı en önemli kolaylık görüşmenin önceden hazırlanan görüşme protokolüne bağlı kalarak sürdürülmesi sebebiyle daha sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi sunmasıdır (Türnüklü,2000; Ekiz,2003; Yıldırım ve Şimşek,2006). Görüşme sonunda görüşme kayıtları elektronik ortama aktarılmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde nitel veri analizi tekniklerinden betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analizde toplanan veriler daha önceden belirlenen temalara ve göre özetlenir ve yorumlanır. Bu analizde araştırmacı görüştüğü kişilerin görüşlerini daha iyi yansıtabilmek amacıyla doğrudan alıntılara sıkça yer verebilir. Analizde amaç, elde edilen bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış olarak sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek,2006).Betimsel analiz yapılırken elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlanmıştır. İlk görüşülen veliye (V1), ikinci görüşülen veliye (V2) ve bu şekilde

devam edilerek tüm veliler numaralandırılmıştır. Görüşmelerden alınan alıntılar velilerin numaralarına göre verilmiştir. Bir veli birden fazla atıf da yapmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde çalışma sonucunda elde edilen bulgular, önceden belirlenen temalara göre çalışmaya katılan öğrenci velilerinin görüşlerinden alıntılar yapılarak özetlenmiştir.

Performans Görevlerinin Yapılma Amaçları

Tablo 1'de velilerin " Performans görevlerinin yapılma amaçları neler olabilir? Ne düşünüyorsunuz?" sorularına verdikleri cevaplar ve bu cevapların frekansları yer almaktadır.

Tablo 1: Performans Görevlerinin Yapılma Amaçları

Tema	Performans Görevlerinin Yapılma Amacı	Frekans
Alt Temalar	Konularla ilgili eksikliklerin giderilmesi	3
	Konuları anlama ve anlamlandırma	2
	Konu tekrarı yapma	2
	Öğrencinin yaratıcı düşüncesini geliştirme	2
	Öğrencinin becerilerini geliştirip ortaya çıkarma	2
	Uygulama (pratik) yapma	2
	Öğretmenin öğrenci hakkında bilgi edinmesi	2
	Öğrencinin özgüvenini geliştirme	2
	Başarı ve not artışı	1
	Eleştirel düşünmeyi geliştirme	1
	Hayal gücünü geliştirme	1
	Günlük hayata matematiği aktarabilme	1
	Yaparak yaşayarak öğrenme	1
	Matematiği sevdirme	1
	Ders çalışmaya teşvik etme	1

Tablo 1 incelendiğinde velilerin performans ödevlerinin öncelikli veriliş amacını matematik konularının daha iyi anlamlandırılması ve anlaşılmasında; konularla ilgili tekrarların yapılması ve varsa konuda öğrenme eksikliklerinin tamamlanması olarak görmektedirler. Veliler daha sonra öğrencilerin bilişsel ve üst düşünme becerilerinin geliştirilmesinin hedeflendiği belirtmektedirler. En az vurgulanan durum, öğrencilerin duyuşsal özelliklerinin geliştirilmesinin amaçlar arasında yer aldığını ifade etmeleridir. Yaparak yaşarak öğrenmeye, konuda eksikliklerin giderilmesine, konunun anlaşılmasına vurgu yapan bir veli: " Eksikliklerini yaparak yaşayarak kapatabilir. Amacına uygun bir şeyler yapılıyorsa çocuğun gerçekten anladığı ve konuyu anlamlandırdığı görülür. Uygulamada o konuya uygun bir şeyle çıkarabiliyorsa bence eksikliklerini gidermiş olur." şeklinde görüş ifade ederken başka bir veli: " Perfomans görevinde bir şeyler yaratıyorlar." şeklinde düşünce belirterek yaratıcı düşüncenin gelişimine dikkat çekmiştir. Bir başka veli de: " Öğrencinin pratiğini arttırmak olduğunu düşünüyorum." Şeklinde görüş beyan etmiştir.

Tablo 2'de velilerin " Performans görevini yaparken çocuğunuz zorluk/zorluklarla karşılaşıyor mu? Performans görevlerinin yaparken öğrencinin karşılaştığı zorluklar nelerdir?" sorularına verdikleri cevaplar ve bu cevapların frekansları yer almaktadır.

Tablo 2: Performans Görevlerinin Yapılmasında Yaşanan Zorluklar

Tema	Performans Görevlerinde Yaşanan Zorluklar	Frekans
Alt Temalar	Herhangi bir zorlukla karşılaşmıyor	4
	Yazılı kaynaklara ulaşmada zorluk yaşama	4
	El becerisi gerektiren ödevlerde zorlanma	3
	Öğrenci düzeyinin üzerinde verilen konularda zorlanma	2
	Özgün bir şeyler üretmede zorlanma	2
	Materyal temininde zorlanma	2

Tablo 2 incelediğinde bazı velilerin çocuklarının performans görevlerinde zorlanmadıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Öğrencilerin performans görevlerinde zorlanmama nedenleri olarak; araç gereç bulmada sıkıtı yaşanmaması, görevlerin alıştırma düzeyinde olması, öğrenmeye yönelik konularda sıkıntı yaşanılmaması gösterilmiştir. Performans görevlerinde yaşanan en önemli zorluk, görev konusuyla ilgili yazılı kaynaklara ulaşılmasıdır. Diğer bir zorluk da özellikle geometri öğrenme alanında el becerisi gerektiren görevlerde öğrencilerin zorlanmasıdır. Başka bir zorluk da öğrencilerin özgün ürünler ortaya koymada yaşadıkları zorluklardır. Ayrıca görevlere ilgili materyallerin temininde de zorlukların yaşandığı belirtilmiştir. Alıştırma tarzı görevlerin verildiğinde zorluk yaşanmadığını ancak materyal gerektiren durumlar da zorluk yaşadığına değinen bir veli: " Matematikte genelde çok fazla problemlerle karşılaşmıyor. Verilen sorular çözebiliyor. Alıştırma mahiyetinde olduğu için onları rahatlıkla yapıyor. Ama görevde farklı materyaller kullanması gerekiyorsa onlar da sıkıntı yaşayabiliyor.(V9)" görüş ifade etmiştir. Yazılı kaynaklara ulaşmakta ve el becerilerinin kullanımında zorluk yaşandığını belirten bir veli: "Zaman zaman yazılı kaynağa ulaşmada sıkıntılar yaşayabiliyor. Belki de becerileri alanında, biraz becerileri eksik gibi geliyor bana şimdiki çocukların. Belki biz onlara çok fazla el becerileri öğretemedik. Açıkçası bu konuda eksikleri var.(V7)" şeklinde belirtmiştir.

Tablo 3'de velilerin " Performans görevlerinde velilere düşen görevler var mı? Ne düşünüyorsunuz?" sorularına verdikleri cevaplar ve bu cevapların frekansları yer almaktadır.

Tablo 3: Performans Görevlerinde Velilere Düşen Görevler

Tema	Performans Görevlerinde Veli Görevleri	Frekans
Alt Temalar	Öğrenciyi yönlendirme	6
	Öğrenciye yardımcı olma	5
	Öğrenciye fikir verme	5
	Yazılı kaynakları temin etme	4
	Malzeme/materyal/araç-gereç temin etme	3
	Görev için uygun ortamı hazırlama	2
	Öğrenciye destek olma	2
	Öğrenciyi takip etme	1
	Gereken yerde müdahale etme	1
	Araştırma yapma	1

Tablo 3 incelediğinde velilerin çocuklarını performans ödevlerinde yönlendirdikleri, onlara yardımcı oldukları ve performans ödevlerinin yapılışıyla ilgili fikir verdikleri belirlenmiştir. Veliler burada kolaylaştırıcı ve rehber rollerini edinmektedirler. Ayrıca veliler yazılı kaynakları, ilgili materyalleri ve araç-gereçleri temin ettiklerini, görevin yerine getirilmesi için uygun ortamı oluşturduklarını ifade etmişlerdir. Burada velilerin ortam hazırlayıcı rolleri ortaya çıkmıştır. Uygun ortam hazırlanması gerektiğine işaret eden bir veli: " Veliye düşen görev ortam hazırlamaktır. Eve verildiyse orta hazırlamaktır. (V7)" şeklinde görüş belirtmiştir. Rehberlik etme, fikir verme, desteklemeyle ilgili görüş belirten bir veli: " Veliye… Bizlere düşen görev de var. Çünkü neden? Biz de çocuğumuzu bu konuda desteklemeliyiz, yol göstermeliyiz, fikir vermeliyiz. Kendimiz yapmamalıyız. Çocuğa sadece fikir vermeliyiz. Şunu şöyle yapsan nasıl olur? demeliyiz. (V3)" şeklinde ifade etmiştir. Diğer bir veli de: " Çocuğu yönlendirmeliyiz, yani anlamadığı konularda yardımcı olmalıyız. Mesela kaynaklara ulaşmasında biz yardımcı oluruz." şeklinde görüşünü sunmuştur.

Tablo 4'de velilerin " Performans görevlerinin öğrencinin matematiksel becerilerine katkısı var mı?" Net tür matematiksel becerilerini geliştirici olabilir? sorularına verdikleri cevaplar ve bu cevapların frekansları yer almaktadır.

Tablo 4: Performans Görevlerinin Öğrencilerin Matematiksel Becerilerine Olan Katkısı

Tema	Performans Görevlerinin Matematiksel Becerileri Geliştirmesi	Frekans
Alt Temalar	Matematiksel becerilerin gelişimine etkisi yok	4
	Yaratıcı düşünme becerilerini geliştirici	3
	Öğrencinin özgüvenini geliştirici	3
	Öğrencinin araştırma becerilerini geliştirici	3
	Zihin becerilerini geliştirici	1
	Psikomotor becerileri geliştirici	1
	Matematiği günlük hayata aktarma becerisini geliştirici	1

Tablo 4 incelendiğinde velilerin bir kısmı performans görevlerinin öğrencilerin matematiksel becerilerine katkısının olmadığını belirtmişlerdir. Bunun nedeni olarak da görevlerin alıştırma mahiyetinde olmasını, sadece not odaklı olarak verildiğini dile getirmişlerdir. Performans görevlerinin en önemli katkı sağladığı beceri öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileridir. Bunun yanında öğrencilerin araştırma yapma becerilerine de katkı sağladığı ifade edilmiştir. Duyuşsal becerilerden de özgüven kazanma ve artışı sağlandığını belirtmişlerdir. Performans görevlerinin öğrencilerin matematiksel becerilerine katkısı olmadığını belirten bir veli görüşünü: " Hayır. Matematik açısından sadece ödev yapılsın, not verilsin diye oluyor. Alıştırma mahiyetinde günlük hayatla ilgili olmayan. (V6)" şeklinde ifade etmiştir. Bir başka veli de: " Matematik açısından not kaygısından çocuk kurtulunca kendi kişisel becerileri noktasında görevler çocuğun araştırma ve yaratıcı becerilerini geliştirmesine, belki de özgüvenini geliştirmesi açısından faydalı olacaktır. Burada esas nokta not kaygısı olduğu için…" (V5) şeklinde görüş belirterek performans görevlerinin amacına uygun yapılırsa öğrencilerin özellikle yaratıcı düşünme ve araştırma yapabilme becerilerini geliştireceğini, kendilerine olan özgüvenlerini geliştireceğini vurgulamıştır.

Tablo 5 ve Tablo 6'da velilerin " Performans görevlerinin içeriği ve düzeyi nasıl olmalıdır? sorusuna verdikleri cevaplar ve bu cevapların frekansları yer almaktadır.

Tablo 5: Performans Görevlerinin Olması Gereken Düzey

Tema	Performans Görevlerinin Düzeyi	Frekans
Alt Temalar	Öğrenci düzeyine uygun görevler verilmeli	8
	Öğrenci düzeyinde veya düzeyinin üstünde olmalı	1

Tablo 5 incelendiğinde, veliler performans görevlerinin öğrenci düzeyine göre verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğrenci düzeyi olarak, öğrencilerin kendi başlarına yapabilecekleri, başarabilecekleri ödevlere dikkat çekmişlerdir. Bu duruma yönelik görüş belirten bir veli: " Öğrencinin tam düzeyinde olmalı ki çocuk ilerleyebilsin." (V1) şeklinde görüş ifade etmiştir. Başka bir veli de: İşledikleri konuların düzeyinde olmalı bence. Düzeylerinin üstünde olunca çocuklar sıkılıp yapmak istemiyorlar. (V5)" şeklinde destekleyici bir görüş sunmuştur.

Tablo 6: Performans Görevlerinin İçeriği

Tema	Performans Görevlerinin İçeriği	Frekans
Alt Temalar	Günlük hayatla ilgili olmalı	4
	Öğrencinin seçim yapabileceği tarzda olmalı	3
	Yeni ve kalıcı öğrenmeyi sağlamalı	1
	İşlenen konuyla ilgili olmalı	1
	Araştırmaya yöneltici olmalı	1
	Öğrenciyi zorlamalı	1
	Öğrenciyi sosyal yönden de geliştirmeli	1

Tablo 6 incelendiğinde, veliler performans görevlerinin günlük hayatla ilişkili durumlar hakkında verilmesi gerektiğini ve öğrencilerin görevler arasında seçim yapabilme hakkının olmasını ifade etmişlerdir. Günlük hayatla ilişki kurulmasıyla öğrencilerin matematiğin günlük hayatta nasıl kullanıldığını görmelerini, ilerideki meslek hayatlarına görevlerin hazırlayacağı işlev görmeleri gerektiğine vurgu yapmışlardır. Bir veli: " Konu olarak çocuğun günlük hayatta kullanabileceği bilgiler olabileceği gibi belki bugün için değil de ilerideki hayatında herhangi bir yere geldiğinde bir bilim adamı olabilir, bir öğretmen olabilir, farklı bir şey de olabilir orada kullanabileceği türde olmalı. Ortaokuldayken şöyle bir ödevimiz vardı, bu konuyu orada işlemiştik diyebileceği konular olmalı. Yani iş olsun diye performans ödevi olmamalı." Şeklinde bir görüş belirterek performans ödevlerinin öğrencinin hem günlük hayatıyla ilişkili olması gerektiğine hem de çocuğun gelecekteki hayatına yönelik katkı sağlamasına vurgu yapmıştır. Bir başka veli de: " Çocuğun biraz da sosyal yönünü de geliştirici tarzda bir şeyler verilmelidir. Bu daha mantıklı olur diye düşünüyorum. Çocuk böylelikle daha özgür çalışır diye düşünüyorum." şeklinde bir ifadeyle performans ödevlerinin sosyal beceri geliştirme yönüne, aynı zamanda öğrencilerin bağımsız çalışma yapabilecekleri bir durumda olması gerektiğine dikkat çekmiştir.

Tablo 7'de velilerin " Performans görevleri bireysel mi yoksa grup halinde mi verilmelidir? Neden?" sorularına verdikleri cevaplar ve bu cevapların frekansları yer almaktadır.

Tablo 7: Performans Görevlerinin Yapılma Şekli

Tema	Performans Görevlerinin Yapılma Şekli	Frekans
Alt Temalar	Bireysel olarak verilmeli	4
	Grup olarak verilmeli	4
	Bireysel de olabilir grup olarak da olabilir	1

Tablo 7 incelendiğinde, performans görevlerinin veriliş tarzı konusunda tam bir fikir ayrılığının olduğu görülmektedir. Velilerin yarısı görevlerin bireysel olarak verilmesi üzerinde dururken, diğer bir yarısı ise grup ödevi olarak verilmesinden yana fikir belirtmişlerdir. Bireysel verilmesi üzerinde duran veliler, ödevin grup olarak verilmesi durumunda ödevin sadece bir öğrencinin üzerine kaldığını ve o öğrencinin yapmak zorunda olduğu yönünde fikir belirterek; öğrencinin yaptığını ödevden aynı notu çalışmayan diğer öğrencilerin de aldığını ifade etmişlerdir. Sağlıklı bir ölçme değerlendirmenin yapılamadığına çalışan öğrencinin mağdur olduğuna dikkat çekmişlerdir. Grup halinde ödev yapmayı savunan veliler ise grup halinde ödev yapmanın çocukların çok boyutlu ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştireceği, iletişim ve sosyal becerilerine katkı sağlayacağı, daha özgün şeyler ortaya koyabilecekleri konusunda fikir beyan etmişlerdir. Bireysel olması gerektiğini savunan bir veli: " Beş kişilik grup olduğunu düşünelim. İki kişi çalışıp diğer üç kişi onlardan geçiniyor. Yani o iki kişinin almış olduğu not diğerleri için heba oluyor. Onlar çalışıyor, diğerleri not alıyor. Bu yüzden bireysel olmalı, öğretmen de bireysel olduğu zaman öğrencilerini daha rahat gözlemleyecektir. Beş kişinin hazırladığı ödevde öğretmen grup üyelerinin hepsine aynı notu veriyor. Kimin ne olduğu bilinmiyor. Bireysel olursa kim ne yapmış, ne kadar çalışmış öğretmen bunu daha iyi anlayacaktır. (V8)" şeklinde görüş belirtmiştir. Grup çalışmasını savunan bir veli de: Grup halinde verilmesinin günümüzdeki çocukları geliştireceğini düşünüyorum. En fazla 3 kişi olacak şekilde çok kalabalık olmadan fikirler birleşince çok farklı şeyler çıkabilir. Çocuklar farklı fikirleri de duyarak ben bunu düşünmemiştim bu da olur diyerek kendilerini daha çok geliştirebilirler. (V7)" şeklinde fikir belirtmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Veliler performans ödevlerinin veriliş amaçlarını; öğrencinin konu bilgisi, konuyu anlama ve anlamlandırmada yaşadığı eksiklikleri tamamlaması, bilişsel ve üst düzey becerilerinin gelişimini sağlaması olarak açıklamışlardır. Duyuşsal alandaki matematiksel becerilerle ilgili daha az görüş belirtmişlerdir. Psikomotor alanla ilgili becerilerin gelişimine değinmemişlerdir. Velilerin görüşleri, performans ödevleri gibi alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarının öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştireceğini savunan Linn,Baker ve Dunbar(1991), Sweeny,(1996), Yıldız ve Uyanık (2004); Hodges ve diğ. (2005) çalışmalarla paralellik taşımaktadır.

Velilerin bir kısmı performans ödevlerinin yapılışıyla ilgili çocuklarının sorunla karşılaşmadıklarını söylerken, diğer veliler bazı sorunlarla karşılaştıklarını ifade etmişledir. En önemli zorluklar yazılı kaynaklara ulaşılmasında, gerekli materyalleri temin edilmesinde, el becerisi gerektiren ödevlerin olmasında yaşanmaktadır. Öğrencilerden daha özgün bir şeyler ortaya koymaları konusunda zorluklar yaşanmaktadır. Psikomotor becerilerin gelişimine dikkat etmeyen veliler, psikomotor becerilerin görevlerin gerçekleştirilmesindeki öneminin farkındadırlar. Kaynak sıkıntı, materyal temininde yaşanan zorluklar Kanatlı (2008), Akdağ ve Çoklar (2009), Çiftçi(2010)'nun çalışmalarında belirttikleri zorluklara benzemektedir.

Öğrencilerin performans görevlerinde veliler, rehber, kolaylaştırıcı ve ortam hazırlayıcı olarak roller üstlenmektedirler. Veliler, öğrencilerin performans görevlerini yerine getirmelerinde sorumluluk alıp destek olmaktadırlar. Bu durum literatürde yer alan Erdal(2007) ve Çiftçi(2010) çalışmalarının bulgularına zıt sonuçlar göstermektedir. Sonuçların zıt olmasının sebebi, bu çalışmanın merkez ilçelerde yapılmasına, ülkemizin en batısında yer alan sosyo-ekonomik olarak farklılık gösteren bir coğrafi bölgede yapılması olarak görülebilir.

Veliler, performans ödevlerinin öğrencilerin bilişsel alanda yaratıcı düşünme ve araştırma yapma becerilerine, duyuşsal alanda ise özgüveni artışına olumlu yönde etki ettiği düşüncesindedirler. Bu durum, performans görevlerinin üst düzey bilişsel ve duyuşsal becerilere olumlu etkisi olduğunu savunan Jorgensen(1994),Haladyna(1997),Mabry(1999)'nin görüşlerine paralellik taşımaktadır.Görevlerin katkısının olmadığını düşünen öğrenci velileri görevlerin amaçları dışında gerçekleştirildiğine dikkat çekmektedirler. Olumsuz tutum takınan velilerin görüşleri, Ay,Karadağ ve Çengelci(2008)'nin yaptıkları çalışmadaki bulgularla örtüşmektedir.

Veliler, performans görevlerinin öğrenci düzeyine uygun olması gerektiğini düşünmektedirler. Velilere göre, performans görevleri, gerçek hayatla ilişkili olmalı aynı zamanda onları gerçek hayata hazırlamalıdır. Bu durum literatürde belirtilen performans tanımı ve amacıyla uyuşmaktadır. Veli görüşleri, Performans görevlerinin, öğrencinin günlük hayatından izler taşıması gerektiğini, gerçekçi olmasının ve performans ödevleriyle öğrenciyi gelecekteki yaşamına hazırlamasının amaçlandığını belirten Jorgensen(1994),Haladyna(1997), Mabry(1999),Bahar ve ark.(2006), Yan ve Lianghuo(2006), MEB(2006) ile uyuşmaktadır. Ayrıca veliler, öğrencilerin performans görevleri arasında kendi seçimlerini yapabilme hakkına sahip olmaları gerektiğini düşünmektedirler. Bu durum alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımına uygun bir bakış açısıdır.

Veliler, performans görevlerinin yapılış şekliyle ilgili bir fikir birliğine sahip değildirler. Görevlerin grupla yapılmasına ilişkin velilerin çekinceleri bulunmaktadır. Grupla çalışmayı savunan velilerse öğrencinin görevler yardımıyla bilişsel, duyuşsal ve sosyal alanlarda gelişim gösterebileceğini düşünmektedirler.

Çalışmanın önerileri şunlardır:

- Veliler, performans görevleriyle ilgili olarak öğretmenler ve okul yöneticileri tarafından daha çok bilgilendirilmelidir.
- Performans görevlerinin yerine getirilmesinde öğretmen, öğrenci ve veli koordinasyonu sağlanmalıdır.
- Okullarda performans görevlerinin gerçekleştirilmesine destek olacak her türlü yazılı kaynak, araç-gereç, materyal bulundurulmalı; öğrencilerin performans ödevlerini okulda arkadaşlarıyla da yapabileceği uygun ortamlar oluşturulmalıdır.
- Öğrencilere, internet ortamında nasıl araştırma yapılabileceğiyle ilgili bilgi verilmelidir.
- Bu çalışmanın kapsamı dar olduğundan hem velileri, hem öğrencileri hem de öğretmenleri içine alan geniş ölçekli araştırmalar yapılabilir.

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., Çoklar, A.N. (2009). İlköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi proje ve performans görevlerini hazırlarken yararlandıkları kaynaklar, internet'in yeri ve karşılaştıkları güçlükler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *2*(2),1-16.

Ardovino, J., Hollingsworth, J., & Ybarra, S. (2000). *Multiple measures: Accurate waysto assess student achievement*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Ay, T., Karadağ, R.,& Çengelci, T. (2008). İlköğretim birinci basamakta gerçekleştirilen performans görevlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *VII. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu bildiri kitab*ı, Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Çanakkale.

Bahar M., Nartgün Z., Durmuş S.,& Bıçak B. (2006). *Geleneksel alternatif ölçme ve değerlendirme el kitabı*, Ankara, Pegem A Yayıncılık.

Baker, E. (1996). What the research says about student assessment, *Improving America's Schools: A Newsletter on Issues in School Reform*: the U.S. Department of Education.

Bayrak, B. ve Erden, A. M. (2007). Fen bilgisi öğretim programının değerlendirilmesi. Kastamonu Eğitim Dergisi, 15 (1), 137-154.

Bryant, D. D. (2001). The perception of secondary mathematics teachers in Christian schools on the effectiveness of alternative assessment on academic achievement. Unpublished master thesis, University of Memphis, Memphis.

Çiftçi, S. (2010). İlköğretim birinci kademe 4. ve 5. Sınıf öğretmenlerinin performans görevlerine ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 9(2), 934-951.

Darling-Hammond, L. (1990). Achieving our goals: Superficial or structural reforms? *Phi Delta Kappan, 72*(4), 286-295.

Earl, L. M. (2003). *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Eisner, E. W. (1993). Forms of Understanding and the Future of Educational Research. Educational Researcher, 22(7), 5–11.

Ekiz, D.(2003). *Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş***.** Ankara.

Erdal, H. (2007). 2005 *İlköğretim matematik programı ölçme değerlendirme kısmının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Erdoğan, İ. (1998). Araştırma dizaynı ve istatistik yöntemleri. Ankara: Emel Matbaası.

Gipps, C. (1994) Beyond Testing. RoutledgeFalmer, London.

Green, K. & Emerson, A. (2008). Reorganizing freshman business mathematics II: Authentic assessment in mathematics through professional memos. *Teaching Mathematics and its Applications,* 27(2), 66–80.

Herman, J., Aschbasher, P, & Winters, L. (1992). *A pratical guide to alternative assessment*, association for supervision and curriculum development, California.

Hiebert, J. , Carpenter, T. (1992). Learning and teaching with understanding. In D. Grouws (Ed), *Handbook of Research on Mathematical Teaching and Learning*, (pp.65-100). New York: MacMillan.

Hiebert, J., Carpenter, T., Fennema, E., Fuson, K., Human., Murray, H., Olivier, A., Wearne,D. (1996). Problem solving as a basis for reform in curriculum and instruction: The case ofmathematics. *Educational Researcher, 25,* 12-21.

Haladyna, T. M. (1997). Writing Test Items to Evaluate Higher Order Thinking. USA: Allyn & Bacon.

Hodges W.J., Lamb P., Brown M.H. & Foy D.S. (2005), Assessment For All, Science Scope, January, 43-44. Jorgensen, M. (1994). *Assessing habits of mind: performance-based assessment in science and mathematics*. Ohio.

Kanatlı, F. (2008). *Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

Kulm, G. (1990). *Assessing higher order thinking in mathematics.* Washington,DC: American Association for the Advancement of Science.

Lesh, R., & Lamon, R. (1992). *Assessment of authentic performance in school mathematics.* Washington, DC: American Association for the Advancement of Science.

Linn, R., Baker, E. L., & Dunbar, S. B. (1991). *Complex, performance-based assessment: expectations and validation criteria* (CSE Technical Report No. 331). Los Angeles: Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST).

Linn, R. L. (1993). Educational assessment: Expanded expectations and challenges. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 20*, 53-73.

Mabry, L. (1999). *Portfolios plus: a critical guide to alternative assessment*: Crowin Press, Inc., California.

MEB, (2006). *Ölçme ve değerlendirme metni*, http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen. adresinden 10.03.2008 tarihinde indirilmiştir.

MEB,(2013).Ortaokul Matematik Dersi (5.,6.,7. ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı. http://ttkb.meb.gov.tr/www/guncellenen-ogretim-programlari/icerik/151 adresinden 18.06.2013 tarihinde indirilmiştir.

Patton, M. (1990). Qualitative evaluation and research methods Beverly Hills, CA: Sage.

Pico II, R. A. (1999). *A case study of three Puerto Rico-statewide systemic initiative intermediate science teachers' views on and use of performance assessment.* Unpublished doctoral dissertation, The Pennsylvania State University, Malvern.

Resnick, L., & Resnick, D. (1992). Assessing the thinking curriculum: New tools for educational reform. In B. R. Gifford & M. C. O'Connor (Eds.), *Changing assessments: Alternative views of aptitude, achievement, and instruction* (ss. 37-75). Boston: Kluwer Academic Publishers.

Romberg, T. (1995). *Reform in school mathematics and authentic assessment*.Albany: State University of New York Press.

Smith, M. (1991). Put to the test: The effects of external testing on teachers. *Educational Researcher, 20*(5), 8-11.

Stiggins, R. (1997). Student-centered classroom assessment. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, Inc.

Stiggins R. (2004). New Assessment Beliefs For A New School Mission, *Phi Delta Kappan*, September, 22-27.

Sweeny, B. (1996). The transition to a performance-based classroom [Electronic Version]. http://www.teachermentors.com/ adresinden 12.04.2012 tarihinde indirilmiştir.

Türnüklü, A.(2000). Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 24. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Webb, N. (1993). *Assessment in the mathematics classroom*. Reston, VA:National Council of Teachers of Mathematics.

Wilson, M. (1992). Educational leverage from a political necessity: Implications of new perspectives on students assessment for Chapter 1 evaluation. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 14*, 123-144.

Yan, Z. & Lianghuo, F. (2006). The effects of using performance assessment tasks on Singapore students' learning of mathematics. Paper presented American educational research association (AERA). Annual meeting, 7-11 April, San Francisco, California, USA.

Yıldırım, A. ; Şimşek, H. (2006). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız İ. & Uyanık N. (2004). Matematik Eğitiminde Ölçme Değerlendirme Üzerine. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, Mart, 12/1, 97–104.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Kasım 2014 Cilt: 3 Sayı: 4 Makale No: 28 ISSN: 2146-9199

POPÜLER MÜZİKLERİN OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Müzik Öğr. Melis Okumuş
İstanbul Büyükşehir Şehit Şerife Bacı Çok Programlı Lisesi
Avcılar- İstanbul
melisokumus@hotmail.com

Araş. Gör. Esen Karadağ
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş A.B.D.
Samsun
karadagesen55@gmail.com

Özet

Müzik anne karnında başlayıp ölüme dek insanın bütün yaşamı boyunca her yerde ve her an yanımızda olabilen ve yaşamın tümüne tesir eden önemli kültürel bir unsurdur. Zaman içinde yaşanan kültürel değişimler, bilim ve teknolojinin hızla ilerlemesi, düşünsel, yapısal ve ekonomik gelişmeler sonucunda müzik türleri de değişime uğramış ve insan farklılaşan bu müzik türlerinden etkilenmiştir.

Kültürel yaşamın en önemli dinamiklerden biri olması nedeniyle müziğin insan hayatındaki tesiri önemlidir. Okul öncesi dönemdeki çocukların adeta boş bir kaset gibi duydukları her şeyi kaydettiklerini düşünürsek, etraflarındaki müziksel değişimlerden ve gelişimlerden etkilenmesi kaçınılmazdır. Bu bağlamda, çalışmada müziğin çocuğun yaşamındaki rolünden yola çıkılarak, popüler müziklerin okul öncesi dönemdeki çocuklara etkisinin araştırılması amaçlanmış, ayrıca bu konuda ailenin, okul öncesi kurumların ve kitle iletişim araçlarının çocuk üzerindeki önemi de ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Araştırmada, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden, 4-6 yaş grubu çocukların müziksel yaşantılarına popüler müziklerin etkisi ebeveynlerine ve öğretmenlerine uygulanan anket yoluyla incelenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Popüler Müzik, Popüler Kültür, Okul Öncesi Dönem.

THE EFFECT OF POPULAR MUSIC ON PRE-SCHOOL CHILDREN

Abstract

Music is an important cultural factor that stands by a person for his whole life that begins in the womb until death and can be with us everywhere and every moment and influences the whole life. As a result of the cultural changes experienced over time, the rapid advancement of science and technology, intellectual, structural, and economic development, types of music has been changed and the human has been affected by this differentiation of music.

Being one of the most important dynamics of cultural life, the influence of music is important in human life. If we take into consideration that pre-school children are almost like a blank cassette that records everything they hear, it is inevitable for them to be affected by the musical changes and developments around them. In this context, the study aimed to investigate the effect of popular music on the pre-school children based on the role of music in a child's life and in this respect the importance of the family, pre-school institutions and the mass media on children were tried to be put forward.

In the study, the influence of popular music on children aged 4-6 which attends pre-school institutions were examined through a questionnaire administered to parents and teachers.

Key Words: Popular Music, Popular Culture, Pre-school Period.

GİRİŞ

Antik Çağ'dan bu yana düşünürler, doktorlar, psikiyatrlar, psikologlar ve eğitimciler bireyin, zihinsel ve fiziksel gelişiminde müziğin önemli bir yeri olduğunu, eğitim ve tedavi açısından da büyük bir değer taşıdığını savunmuşlardır (Öztürk, 2003: 16). Çocuğun doğduğu andan itibaren, hatta son yapılan araştırmalarla anne karnındayken bile dışarıdan gelen seslere tepki gösterdiği ortaya koyulmuştur. Çocuklar, büyüme sürecinde duyu organlarının geliştiği süre boyunca dışarıdan gelen seslere ve eylemlere tepkisini belli etmekte, dünyaya geldikten sonra öncelikle yakınındaki sesleri tanımaya başlamaktadırlar. Bu süreçte ebeveynler, akranlar ve diğer yetişkinler kadar kitle iletişim araçları da önemli bir etkiye sahiptir. Çünkü yaygın olarak kullanılan ve hemen her evde bulunan televizyonlar sayesinde çocuk dünya ile ilgili pek çok bilgiyi öğrenme imkanı bulur. Çocukların duydukları müziklere bedenini uydurma çabaları ve tempoya olan duyarlılıkları onların yaşamında müziğin ne kadar önemli olduğunu kanıtlar. Dolayısıyla, çocukların müziğe bu kadar duyarlı olup kitle iletişim araçlarından duydukları müziklere duyarsız kalmaları beklenemez. Her çocuk müziğe aynı ölçüde yetenekli olmayabilir. Fakat bütün çocuklar müziği sevmektedirler ve her yaşta müziğe duyarlıdırlar. Bu duyarlılığın işlenmesi anne-baba ve eğitimcilerin görevidir. Özellikle okulöncesi dönemde duyusal ve ritmik sezgileri uyandırmak gerekmektedir. Çünkü birçok uzmana göre bu dönem, çocukların duyularının ve izlenimlerinin en yoğun olduğu dönemdir. Dolayısıyla okul öncesi dönem, müzik eğitiminin ilk basamağıdır denilebilir. Bu nedenle, çocuğun gelişimine de katkı sağladığı düşünülmektedir. Bu katkılar, çocuğun müziksel becerilerinin geliştirilmesi ve müzik eğitimi yoluyla müzik dışı becerilerinin de geliştirilmesi olmak üzere iki yönlü düşünülmelidir. Bu bağlamda, müzik eğitimi verildiğinde çocuğun; zihinsel, duygusal, psikolojik gelişimler ile sanatsal yeteneğin gelişimine katkı sağlanmış olacaktır. Ayrıca çocuğun hoş vakit geçirmesi sağlanacak, bu ise çocuğa ruhsal dinginlik sağlayacaktır. Söylenen tekerleme, saymaca, şarkı ya da türküler çocuğun dil gelişimine olumlu katkı sağlar. Çocuğun sözcük dağarcığı gelişir. Akıcı ve güzel konuşmaya başlar. Grupla birlikte yapılan müzik etkinliğinde çocuk arkadaşlarıyla uyum içerisinde şarkı söylemeyi öğrenir. Herhangi bir müzik aletini çalarken enerjisini olumlu bir yönde harcar ve tartım duygusu gelişir. Enstrüman çalarken büyük ve küçük kas motor becerileri gelişir. Müzik eşliğinde dans etmesi neticesinde, bedensel ve psiko-motor gelişimine destek sağlanmış olur.

Okul öncesi dönem çocukların her yönden gelişiminin en hızlı olduğu dönemdir. Bu dönemde kazanılan davranışların yetişkinlikte, bireyin kişilik yapısını, tavır, alışkanlık ve değer yargılarını büyük ölçüde etkilemektedir. Dolayısıyla, 4-6 yaş grubu, okul öncesi dönem içerisinde müziksel gelişimin en üst düzeyde olduğu yaş aralığı olarak düşünülmekte ve araştırmada bu yaş grubu çocukların müziksel yaşantılarında popüler müziklerin ne kadar etkili olduğu sorusuna yanıt bulmak amaçlanmaktadır. Bunun yanında bu etkiye neden olan aile, okul öncesi kurumları ve kitle iletişim araçlarının bu konudaki etkililiği de ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Günümüzde, bireyin biyolojik bir varlık olmaktan çıkararak, toplumun bir üyesi, bir birimi olmasında ve toplumsallaşmasında aile, okul, arkadaş, iş çevresi, çeşitli siyasal ve toplumsal kurum ve kuruluşlar v.b etkenlerin yanında, kitle iletişim araçları da yer almaya başlamıştır. Böylece, bireyin toplumla bütünleşmesinde, yeni değerler kazanmasında, inanç, tutum ve hatta davranışlarında değişiklik meydana gelmesinde etkin role sahip olmuşlardır. Bu etkilenmenin derecesi ise, bireyin bu araçlara ne kadar açık olduğu, bunları ne derece kullandığı ve bu araçlardan hangi tür mesajların verildiği ile sınırlanmaktadır (Aziz 1980 :19). Televizyon, kitle iletişim araçları arasında en yaygın olan ve kitlelere en hızlı şekilde ulaşabilen, dolayısıyla popüler kültürün en fazla yansıtıldığı araçtır. Bu nedenle, çocuğun dolaylı veya dolaysız yoldan etkileşim içerisinde olduğu televizyon, popüler müziklerin çocuklara ulaşmasına etkin ve önemli bir role sahiptir. Çocukların dış dünyayı algılamak için kullanabilecekleri en geniş duyu organı gözleridir ve dış dünyadaki olayları daha çok görme duyusu ile algılamaktadırlar. Bu nedenle bir çocuk için öğrenme, gördüklerini taklit etmedir. Televizyon ise görüntülü mesajlarla bu duyuya hitap etmektedir. Televizyonun sunduğu renkler, sesler, çeşitlilikler sebebiyle çocuklar televizyona ilgi göstermektedirler. Televizyonda sunulan her çeşit görsel, çocukları olumlu ya da olumsuz olarak etkilemektedir. Bu etkinin olumlu veya olumsuz olmasında ailenin çocuğunun izlediği programların türünü denetim altında tutması önemli rol oynamaktadır. Bu nedenle, anne-baba ve eğitimcilerin televizyonun çocuk üzerindeki olumlu ve olumsuz etkilerinin bilincinde olarak, televizyon izleme süresini ve programların içeriğini denetleyerek televizyonu öğrenme aracı olarak kullanabilmeleri önemli bir konudur.

Çocuklar sadece medyadan öğrenmezler. Kitle iletişim araçları, okul, arkadaş gibi çevresel etkilerle olduğu kadar ebeveynler aracılığıyla da popüler kültürü öğrenirler. Yeni doğan bebeklerin ve çocukların çizgi film karakterleri ile süslenmiş odaları, kıyafetleri anne babalar yoluyla hayatlarına girmektedir.

Popüler müzik, biçimsel olarak sektörsel işleyişe göre belirlenmiş, kitlesel beğeniye göre şekillenen ve tüketilmek üzere kar amacıyla yapılmış müzik türü olarak ifade edilebilir. Yeryüzünde popüler müzik olarak kategorize edilebilecek hemen tüm müzikler, insanların müzik dinleme alışkanlıklarını daha çok kaydedilmiş ürünlere kaydırdığından ve buna olan bağımlılığını artırdığından bu yana, popüler müzik elbette ki müzik endüstrisi ve kitle medyası ile 'ilişkili' bir kavramdır. Günümüzde, işittiğimiz müziğin çoğu teknolojinin kullanılması yoluyla mekanik olarak üretilmiş ve yeniden üretilmiştir. Ancak müzik endüstrisi ya da kitle medyası kültürel öncesi bir gerçeklik değildir. Her kültürel ürünün ortaya çıkış koşulları, bir kez ve sonsuza dek verili de değildir. Dolayısıyla müzik endüstrisinde yeniden üretilen ve kitle medyasınca yayılan popüler müzikler, sosyokültürel bir doğumun, bir büyümenin, gelişmenin, değişmenin ve bunu gösteren bir sürecin ürünüdür (Erol, 2002: 88).

YÖNTEM

Araştırmanın yöntemi, betimleme-survey yöntemidir. Betimleme- survey yöntemi ile olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların ne olduğu betimlenmeye, açıklanmaya çalışılır (Kaptan, 1991; Karasar, 1998; Turgut ve Baykul 1992).

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni Samsun ilinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığı ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğüne Bağlı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4- 6 yaş grubu çocukların anne-baba ve öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi oluşturulurken; seçkisiz seçim (random) yöntemiyle seçilen 10 okul öncesi eğitim kurumu örnekleme alınmıştır. Bunlardan 3'ü Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğüne bağlı özel anaokulu; 3'ü Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim okullarının anaokulları; 3'ü Milli Eğitime bağlı özel anaokulu, 1'i Milli Eğitime bağlı resmi anaokuludur. Bu 10 farklı okul öncesi eğitim kurumundaki 44 öğretmen ve bu okullardaki çocukların toplam 420 anne-babası örneklemi oluşturmaktadır. Bilgisayar ortamında SPSS 13.0 programı ile çözümlenen veriler yüzde ve frekans dağılımları ve kay kare sonuçlarından yararlanılarak yorumlanmıştır. Anlamlılık düzeyi, 05 olarak alınmıştır. Toplam 420 anne-baba anket formu ve 44 öğretmen anket formu verisi bu programa aktarılmıştır.

BULGULAR

Okul Öncesi Dönem Çocukların Müziksel Gelişim Özellikleri

Okul öncesi yıllar, diğer yasam dönemleriyle kıyaslandığında gelişimin farklı yönlerinin birbiriyle ilişkisinin en fazla olduğu dönemdir. Bu yıllar çocuk gelişiminde kritik yıllardır. Bu yıllarda temeli atılan beden gelişimi, psikososyal gelişim ve kişilik yapısının, ileriki yaslarda yön değiştirmekten çok, aynı yönde gelişme sansı daha yüksektir (Aral, 2000: 50). Araştırmalar, çocukluk yıllarında kazanılan davranışların yetişkinlikte, bireyin kişilik yapısını, büyük ölçüde biçimlendirdiğini ortaya koymaktadır. Beş yas çocuğun ilginç dönemlerinden biridir. Çocuğun çevresine ilişkin yeni kesiflerde bulunduğu, çevresini giderek genişlettiği, yetişkin desteğine daha az ihtiyaç duyarak bazı sorunluluklar almaya başladığı bir yastır. Herhangi bir becerisinin kazanılmasında büyük sebat gösteren beş yas çocuğu, duygularını kontrol etmeyi de başarır (Oktay, 1999: 120). Altı yas, okul öncesi dönemin sonu, okul döneminin başlangıcı ve gelişimin kritik dönemlerinden biridir. Beş yasında genellikle rahat, uyumlu ve sakin görünen çocuğun, bu yasın ortalarına doğru değişmeye, daha hareketli ve uyumsuz bir görünüm almaya başladığı dikkati çeker (Oktay, 1999: 122).

Müziksel gelişim çocukta ses çıkartma, işitme, algılama, ritim tutma ve ritimle hareket etme, şarkı söyleme, çalgı çalma ve müzik yaratma becerileri olarak ortaya çıkar. 4 yas çocuğu düzeylerine uygun ritmik şiir ve tekerlemeleri, hareketli kısa şarkıları kolaylıkla ezberleyebilir ve zevkle tekrarlayabilirler. Anlamsız kelimelerden oluşmuş şarkıları söylemekten zevk alırlar. Bu yasın en önemli özelliklerinden birisi de çocuğun belli bir ses tonu

edinmeye başlamasıdır. Bu yastaki çocuklar müziğin ana ritmine uygun ritim vuruşları yapabilir ve dans edebilirler. 4 yas çocuğu sesini giderek artan bir beceriyle kullanır, düzgün ve tonunda şarkı söyleyebildikleri gözlenir. Hareketli, komik ve güncel şarkılar öğrenmekten çok hoşlanırlar. Ritmik ve hareketli şarkıları kolaylıkla ezberleyebilir ve günden güne bunları memnuniyetle tekrar ederler. Bu dönemde yalnız söyleme isteği artar. Çünkü bir şeyleri tek baslarına yapabilmek ve takdir görmekten çok hoşlanırlar (Akkaş 1991: 91). Fizikî şartları bakımından 5 yas çocuğu basit dans adımlarını öğrenebilir ve müzikal ritimlere uyum sağlayabilir. Görsel sembollere cevap verebilir. Nota değerlerini ya da sus işaretlerini tanıyarak uygulama yapabilir. Dolayısıyla seviyelerine göre öğretildiği takdirde müziği yazıp okuyabilirler (Başer, 2003: 4). 5 yas çocuğu önceki dönemlere göre kelime dağarcıklarını genişlettiklerinden ve artık bildiği kelimeleri anlamlarıyla bütünleştirebildiklerinden şarkı bilgisi derinlik kazanır. Artık sevdiği ve sevmediği şarkılar vardır. Bu yasın en önemli özelliği tekrardan bıkmamaları, aksine tekrardan zevk almalarıdır. Şarkılar söylemek, dans edip alkış tutmak onlar için belki en eğlenceli islerdendir (Başer, 2003: 4).

6 yas çocukları özellikle kendi tercih ettikleri şarkıları söylemeyi sevmektedirler. Ritmik becerileri oldukça yüksektir. Ritim kalıplarını ve tempo kavramını anlayarak uygulayabilirler. Vurmalı çalgıları rahatlıkla kullanabilirler. Bu yas çocukları müziksel beceri kazanmaktan hoşlanmaktadırlar. Müziksel bir konuya ilişkin, duygu ve düşüncelerini, sözcüklerle ifade ederler. Müzik, çocuğun yaşamının ilk evreleriyle birlikte belirli işlevler görmeye baslar. Müziğin bireysel, toplumsal, kültürel, ekonomik ve eğitsel işlevleri vardır (Uçan, 2001: 5).

Okul Öncesi Dönem 4-6 Yas Grubu Çocukların Popüler Müziklerden Etkilenme Durumları

Bu bölümde okul öncesi dönem 4-6 yas grubu çocukların müziksel yaşantılarında popüler müziğin etki durumlarını gösteren anket sorularının incelenmesine yer verilmiştir. Ankette yer alan 'Çocukların popüler müziklere ilgileri hangi düzeydedir?', 'Çocukların popüler müzik şarkıcılarından etkilenme durumları nasıldır?', 'Çocukların son zamanların tanınmış popüler müzik şarkılarını söyleme durumları nasıldır?', 'Çocukların popüler müzik şarkıcılarını model alma durumları nasıldır?', 'Çocukların popüler müzik şarkılarının söz veya melodilerini söyleme durumu nasıldır?', 'Çocukların popüler müzik şarkılarının hızlarıyla ilgili tercihleri nasıldır?' sorularına yönelik tablolar ve bulgular aşağıda verilmektedir.

'Çocukların popüler müziklere ilgileri hangi düzeydedir?' sorusuna ilişkin bulgular aşağıdaki Tablo 1'de verilmektedir.

Tablo 1: Çocukların Popüler Müziklere ilgi Durumları

	f	%
Çok İlgilenir	**118**	**28.1**
Biraz İlgilenir	**265**	**63.1**
Hiç İlgilenmez	**37**	**8.8**
Toplam	**420**	**100**

Tablo 1'e bakıldığında 420 anne-babadan %63,1'i olan 265 anne-baba çocuklarının popüler müzikle biraz ilgilendiğini, %28,1'i olan 118 anne-baba çocuklarının popüler müzikle çok ilgilendiğini, %8,8'i olan 37 anne-baba ise çocuklarının popüler müzikle hiç ilgilenmediğini belirtmiştir.

'Çocukların popüler müzik şarkıcılarından etkilenme durumları nasıldır?' sorusuna ilişkin bulgular aşağıdaki Tablo 2'de verilmektedir.

Tablo 2: Çocukların Popüler Müzik şarkıcılarından Etkilenme Durumları

	f	%
Çok etkileniyor	**64**	**15.2**
Biraz etkileniyor	**213**	**50.7**
Hiç etkilenmiyor	**143**	**34.0**
Toplam	**420**	**100**

Tablo 2'ye bakıldığında 420 anne-babadan %50,7'si olan 213'ü çocuklarının popüler müzik sarkıcılarından biraz etkilendiğini, %34'ü olan 143'ü hiç etkilenmediklerini, %15,2'si olan 64 anne-baba ise çocuklarının popüler müzik sarkıcılarından çok etkilendiklerini belirtmişlerdir.

'Çocukların son zamanların tanınmış popüler müzik şarkılarını söyleme durumları nasıldır?' sorusuna ilişkin bulgular aşağıdaki Tablo 3'te verilmektedir.

Tablo 3: Çocukların Son Zamanların Tanınmış Popüler Müzik şarkılarını Söyleme Durumları

	f	%
Söylüyorlar	**42**	**95.5**
Söylemiyorlar	**2**	**4.5**
Toplam	**44**	**100**

Tablo 3'e bakıldığında çocuklarının tanınmış popüler müzik şarkılarını söylediklerini belirten %95,5 ile 42 anne-baba, söylemediklerini belirten %4,5 ile 2 anne-baba bulunmaktadır.

'Çocukların popüler müzik şarkıcılarını model alma durumları nasıldır?' sorusuna ilişkin bulgular aşağıdaki Tablo 4'te verilmektedir.

Tablo 4: Çocukların Popüler Müzik Sarkıcılarını Model Alma Durumları

	f	%
Model alıyorlar	**31**	**70.5**
Model almıyorlar	**13**	**29.5**
Toplam	**44**	**100**

Tablo 4'e bakıldığında çocukların popüler müzik şarkıcılarını model aldıklarını belirten %70,5'i olan 31 öğretmen bulunmaktadır. Çocukların popüler müzik şarkıcılarını model almadıklarını belirten %29,5 ile 13 öğretmen bulunmaktadır.

'Çocukların popüler müzik şarkılarının söz veya melodilerini söyleme durumu nasıldır?' sorusuna ilişkin bulgular aşağıdaki Tablo 5'te verilmektedir.

Tablo 5: Çocukların Popüler Müzik şarkılarının Söz veya Melodilerini Söyleme Durumları

	f	%
Sadece sözlerini tam olarak söylüyorlar	**4**	**9.1**
Sadece melodisini tam olarak söylüyorlar	**6**	**13.6**
Hem sözlerini hem de melodisini tam olarak söylüyorlar	**27**	**61.4**
Ne sözlerini ne de melodisini tam olarak söylemiyorlar	**7**	**15.9**
Toplam	**44**	**100**

Tablo 5'e bakıldığında çocukların popüler müziklerin hem sözlerini hem de melodisini tam olarak söylediklerini belirten %61,4 ile 27 öğretmen, ne sözlerini ne de melodileri tam olarak söyleyemediklerini belirten %15,9 ile 7 öğretmen, sadece melodisini tam olarak söylediklerini belirten %13,6 ile 6 öğretmen, sadece sözlerini tam olarak söylediklerini belirten %9,1 ile 4 öğretmen bulunmaktadır.

'Çocukların popüler müzik şarkılarının hızlarıyla ilgili tercihleri nasıldır?' sorusuna ilişkin bulgular aşağıdaki Tablo 6'da verilmektedir.

Tablo 6: Çocukların Popüler Müzik Şarkılarının Hızlarıyla ilgili Tercih Durumları

	f	%
Hızlı olanı tercih ediyorlar	**24**	**54.5**
Yavaş olanı tercih ediyorlar	**1**	**2.3**
Orta hızda olanı tercih ediyorlar	**3**	**6.8**
Hepsini tercih ediyorlar	**16**	**36.4**
Toplam	**44**	**100**

Tablo 6'ya bakıldığında öğretmenler çocukların popüler müzik şarkılarını tercihlerinde %54,5'ü olan 24 öğretmen hızlı olanı tercih ettiklerini, %36,4'üolan 16 öğretmen hepsini tercih ettiklerini, 56,8'i olan 3 öğretmen orta hızda olanı tercih ettiklerini,%2,3'ü olan 1 öğretmen ise yavaş olanı tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Tablo 7: Anne-Babaların Çocuklarını Müzik Dinlerken Yönlendirme Durumu

	f	%
Yönlendiriyorum	**134**	31,9
Yönlendiriyorum	286	68,1
Toplam	420	**100**

Tablo 7' ye bakıldığında 420 anne-babadan %68,1'i olan 286'sı çocuklarını müzik dinlerken yönlendirmediğini, %31,9'u olan 134 anne-baba ise çocuklarını müzik dinlerken yönlendirdiğini belirtmiştir.

Tablo 8: Okul Öncesi Kurumlarındaki Öğretmenlerin Müzikten Yararlanma Düzeyleri

	f	%
Çok yararlanıyorum	32	72,7
Biraz yararlanıyorum	12	27,3
Toplam	44	**100**

Tablo 8' e bakıldığında öğretmen anketinin birinci sorusu olan ve '**Okulda çocuklara eğitim verirken müzikten yararlanıyor musunuz?**' sorusuna 44 öğretmenden çok yararlandığını belirtenlerin sayısı %72,7'si olan 32 öğretmen, biraz yararlandığını belirtenlerin sayısı %27,3'ü olan 12öğretmendir. Müzikten hiç yararlanmadığını belirten öğretmen bulunmamaktadır.

Tablo 9: Öğretmen ve Çocuktan Birlikte Müzik Dinlerlerken Müzik Seçimini Yapan Kişinin Durumu

	f	%
Çocuklar yapıyor	2	4,5
Biz yapıyoruz	3	6,8
Birlikte yapıyoruz	39	88,6
Toplam	44	100

Tablo 9' a bakıldığında müzik seçimini çocukların yaptığını belirten 2 öğretmen, kendilerinin yaptıklarını belirten 3 öğretmen, birlikte yaptıklarını belirten 39 öğretmen vardır.

Tablo 10: Okul Öncesi Kurumlarında izlenilen Programların Müziklerinin Çocukların ilgilerini Çekme Düzeyleri

	f	%
Çok İlgilenir	44	100

Tablo 10'a bakıldığında öğretmenlerin hepsi okulda izledikleri programların çocukların ilgisini çektiğini belirtmiştir.

Tablo 11: Çocukların izledikleri Programların Müziklerinin Akılda Kalıcılık Düzeyi

	f	%
Hatırlıyor	405	96,4
Hatırlamıyor	15	3,6
Toplam	420	100

Tablo 11'e bakıldığında 420 anne babadan %96,4 ü olan 405 anne baba önceden izledikleri programın müziklerini hatırladıklarını, %3,6sı olan 15'i ise hatırlamadıklarını belirtmişlerdir.

YORUM

Bu bölümde, okul öncesi dönem 4-6 yaş grubu çocukların müziksel yaşantılarına etki eden anne-baba, okul öncesi kurumlar, kitle iletişim araçları ve bu dönem çocuğunun popüler müziğe ilgi durumlarına ilişkin elde edilen bulgular tartışılıp yorumlanmıştır.

Tablo 1' de ifade edilen 'Çocukların popüler müziklere ilgileri hangi düzeydedir?' sorusuna ilişkin bulgulara göre; çocukların büyük bir çoğunluğunun popüler müziklerle ilgilendiğini söyleyebiliriz. Erdoğan ve Alemdar'ın yapmış olduğu araştırmalara göre, çocukların en çok tercih ettiği oyunlara bakıldığında, popüler müziklerin söylendiği, müziğin ritmine göre müzik kliplerinden esinlenerek vücut hareketlerinin sergilendiği türde oyunların olduğunu belirtmektedirler. Çocuklar popüler müzik sözlerini söylerken, aynı zamanda birlikte dans etmektedirler (Erdoğan ve Alemdar, 2005: 169).

Tablo 2'de ifade edilen 'Çocukların popüler müzik şarkıcılarından etkilenme durumları nasıldır?' sorusuna ilişkin bulgulara göre; çocukların popüler müzik şarkıcılarından etkilenme durumlarının, çocukların popüler müziklerden etkilenme durumlarına göre daha alt düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, popüler müziklerin beğenilmesinde popüler müzik şarkıcılarının etkilerinin fazla olmadığını söyleyebiliriz. Dolayısıyla, popüler müziklerin beğenilmesinde popüler müzik şarkıcılarının etkisinin az olduğu, baskın olanın müziğin kendisi olduğu ifade edilebilir.

Tablo 3'te ifade edilen çocukların 'Son zamanların tanınmış popüler müzik şarkılarını söyleme durumları' ile ilgili olarak elde edilen bulguların sonucuna göre, çocukların bu tür şarkıları söyleme oranı yüksek çıkmıştır. Kitle iletişim araçları sayesinde sürekli gündemde olan şarkılar akılda kalıcılığı yüksek ve ezberlenmesi kolay olduğu için özellikle nakarat bölümü çocukların aklında kalır ve dolayısıyla tekrarlanma oranı yüksek olmaktadır.

Tablo 4'te ifade edilen 'Çocukların popüler müzik şarkıcılarını model alma durumları nasıldır?' sorusuna ilişkin bulgulara göre; çocuklar bu şarkıcıları model alabilirler. Çocuk uyanık olduğu sürenin 1/6'sını ya da daha fazlasını bir tek etkinliğe bağlı olarak geçirirse, o etkinliğin, çocuğun hareket ve davranışlarına bir etkisinin olması gerektiği kesindir. Bu etki, programın çocuğun hatırında kalış süresine, programın anlayışına ve izlediği tiplerin yerine kendisini koyup koymamasına göre değişir (Atay ve Öncü, 2003: 14). Dolayısıyla, popüler müzik şarkıcıları medyada sıkça yer aldıkları için çocuklar bu tür kişilere özenebilirler ve onları örnek alabilirler. Onlar gibi giyinmek isteyip, davranışlarını ve saç modellerini taklit edebilirler.

Tablo 5' te ifade edilen çocukların 'Popüler müzik şarkılarının söz veya melodilerini söyleme durumları' ile ilgili olarak elde edilen bulguların sonucuna göre; çocuklar bu şarkıların hem sözlerini hem de melodilerini söylemektedirler. Popüler şarkıların nakarat bölümleri, söz ve melodi yapısı olarak tekerlemeler gibi kolay akılda tutulabilecek biçimde olmaktadır. Bu nedenle, çocukların bu şarkıları söyleme ve tekrar etme düzeyi yüksektir.

Tablo 6' da ifade edilen çocukların 'Popüler müzik şarkılarının hızlarıyla ilgili tercih durumları' ile ilgili olarak elde edilen bulguların sonucuna göre; popüler müzik şarkılarının çoğunun, çocuğun eğlenmesine ve oyun oynamasına yönelik ritmik parçalar olması nedeniyle çocuk tarafından tercih edildiği söylenebilir. 4-6 yaş grubu çocuklar için oyun olgusu önem arz ettiğinden, bu yaş grubunun ritmik yapıda parçaları tercih etmeleri beklenebilir. Şarkıcılar albümlerinin çıkış parçalarını genellikle ritmik yapıda ve nakarat kısmı akılda kalıcı olan

parçalarla yapmaktadırlar. Dolayısıyla, popüler müziklerde hızlı parçaların fazla olması, çocukların tercihinin de bu yönde olmasını etkilemektedir denilebilir.

Tablo 7'de ifade edilen anne-babaların çocuklarını müzik dinlerken yönlendirme durumlarına bakıldığında anne-babaların çoğunun çocuklarını yönlendirmediklerini görmekteyiz. Anne-babaların çocuklarını yönlendirme durumu genellikle çocukların müzik aleti çalmalarına yönelik olmaktadır. Bu yönelimin çalgı türüne göre olduğundan söz edilebilir. Eğer anne baba çocuğunun kanun çalmasını istiyorsa çocuğunu klasik Türk musikisine yönlendirebilir. Bağlama çalmasını istiyorsa Türk halk müziğine yönlendirebilir. Fakat popüler müziklerin anne-babalardan bağımsız olarak çocukların hayatlarına girdiğini söyleyebiliriz. Popüler müziklerin yönlendirmelerden bağımsız olarak hayatın her alanına medya aracılığıyla girdiği söylenebilir.

Tablo 8'de ifade edilen okul öncesi kurumlarındaki öğretmenlerin müzikten yararlanma durumları üst düzeydedir. Çünkü okul öncesinde çocuğun hayatında oyun önemli bir unsur olduğu için müzikten yararlanmaları beklenebilir.

Tablo 9' da ifade edilen, öğretmen ve çocuk birlikte müzik dinlerken öğretmenin çocuğun tercihlerine dikkat etmek durumunda olduğunu ve dolayısıyla beraber karar verdiklerini söyleyebiliriz. Öğretmen çocuklarla birlikte hareket etmek durumdadır. Çünkü çocukların derse katılımını sağlamak ve öğrenmeyi en üst düzeyde tutmak için onların ilgilerini çekecek durumlar oluşturması gerekmektedir.

Tablo 10'a bakıldığında çocukların izledikleri programların müziklerinin çocukların aklında kalıcılığı üst düzeydedir. Program müzikleri besteleniş ve yapılış olarak, kısa, akılda kalıcılığı yüksek ve melodi yönünden yalın olması beklenir. Çünkü her program o programın müziği ile anılacağı besteci tarafından bilinmektedir. Besteciler program müziği yaparlarken akılda kalıcılığı yüksek müzikleri bestelemeye yönelirler ki programlar da akılda kalsınlar. Ayrıca reklam müzikleri de tümüyle popüler müziklerin nakarat kısımlarındaki basitlik ve yalınlık hedeflediği için onların da çocukların akılda kalma oranlarının yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 11'de ifade çocukların izledikleri programların müziklerinin akılda kalıcılığı üst düzeydedir. Program müziklerinin beste olarak kısa ve melodi yönünden yalın olması beklenir. Çünkü her program o programın müziği ile anılacaktır. Dolayısıyla, besteciler program müziği yaparken akılda kalıcılığı yüksek müzikleri bestelemeye yönelirler ki programlar da akılda kalsınlar. Ayrıca reklam müzikleri de popüler müziklerin nakarat bölümündeki basitlik ve yalınlığı hedeflediği için bu müziklerin de çocukların belleğinde kalma oranlarının yüksek olduğu söylenebilir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu bölümde, araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan genel sonuç ve önerilere yer verilmiştir. Araştırmada okul öncesi dönem 4-6 yaş grubu çocukların müziksel yaşantılarına popüler müziklerin etkisi incelenmiştir. Anketler aracılığıyla oluşan istatistiksel veriler aracılığıyla çocukların müziksel yaşantılarının ailelerinden, okul öncesi kurumlarından ve kitle iletişim araçlarından etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara dayalı olarak;

- Popüler müziklerin hiçbir sınır tanımadan, insanların ve özellikle çocukların hayatlarına medya aracılığıyla girdiği, akılda kalıcılık özelliği nedeniyle de çabuk benimsendiklerini söyleyebiliriz.
- Popüler müziklerin en önemli özelliği; tekrarlanabilen kolay ezgileri ve akılda kalıcılığı yüksek olan sözleridir. Bu bağlamda insanların üzerinde daha etkili olduğu kabul edilebilir.
- Anne-babaların müzik dinlerken kız çocuklarını erkek çocuklardan daha fazla yönlendirdiği ortaya çıktığı sonucuna varılmıştır.
- Anne-babaların çocukların gereksinimlerini karşılarken 4-6 yaş grubu çocuklarının tercihlerine önem verdikleri söylenebilir.
- Okul öncesi dönem çocuklarının popüler müziklerden etkilenme düzeyleri düşünüldüğünde popüler müziklerin bu dönem çocukları üzerinde eğitici amaçla kullanılması ve çocuklar için bu tür eğitici popüler müzikler yapılması önerilebilir.

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

Akkaş, S. (1991). *Okul Öncesi Eğitimde Müzik.* Ankara.

Aral, N. (2000). *Öğretmen Rehber Kitabı.* İstanbul: Ya-Pa Yayın Pazarlama.

Atay M. ve Öncü E.Ç. (2003). Elektronik bakıcı: Televizyon. *Çoluk Çocuk Dergisi.* V:27, n:6, 14-17.

Aziz, A. (1980). Radyo ve Televizyonun Bireyin Tutum ve Davranışlarına Etkisi. *TODAİE Dergisi.* Cilt 13,Sayı 22, sayfa 19.

Başer, F. A. (2003). Müziğin Okul Öncesi Dönemde Çocuk Gelişimine Katkısı. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* 02.12.2008 tarihinde http://www.ef.sakarya.edu.tr/dergi/efdergisayi8.pdf. adresinden alınmıştır.

Baykul, Y. (1999). *İstatistik Metotlar ve Uygulamalar.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Erdoğan, İ. ve Korkmaz A. (2005). *Popüler Kültür ve İletişim.* Ankara: Erk Yayınları.

Erol A. (2002). *Popüler Müziği Anlamak Kültürel Kimlik Bağlamında Popüler Müzikte Anlam.* İstanbul: Bağlam Yayıncılık.

Kaptan, S. (1982). *Bilimsel Araştırma teknikleri ve İstatistik Yöntemleri.* Ankara: Rehber Dağıtım.

Karasar, N. (1998). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* Ankara: Nobel Yayınları.

Oktay, A. (2000). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem.* İstanbul: Epsilon Yayınevi.

Öztürk, A. (2003). *Okul Öncesi Eğitimde Müzik.* İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Uçan, A. (2001). *Müzik Öğretimi.* Eskişehir: T.C Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Kasım 2014 Cilt: 3 Sayı: 4 Makale No: 29 ISSN: 2146-9199

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN OYUNA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Yrd. Doç. Dr. Atiye Adak Özdemir
Pamukkale Üniversitesi
aadak@pau.edu.tr

Yrd. Doç. Dr. Oya Ramazan
Marmara Üniversitesi
oramazan@marmara.edu.tr

Özet

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin oyuna ilişkin algı ve görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın örneklemi İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesindeki anaokullarında görev yapan 63 okul öncesi eğitim öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formundaki soruların yüz yüze görüşme yöntemi ile öğretmenlere sorulması ile elde edilmiştir.

Öğretmenlerin görüşleri içerik analizine göre değerlendirilmiştir. Bulgulara göre öğretmenlerin oyuna ilişkin tanımlamaları ile ilişkili olarak altı ana tema belirlenmiştir: öğrenme ve gelişime etki, çocuğun kendini ve potansiyelini özgürce yansıttığı ortam, eğlenceli olma, yaşama hazırlık, çocuklar tarafından yapılan her şey ve çocuk için değerli olma. Ayrıca öğretmenlere göre çocuklar oyun oynamazlarsa bazı olumsuz duygular ve gelişimsel problemler yaşarlar ve yaratıcılıklarını geliştiremezler.

Anahtar Sözcükler: Oyun, öğretmen görüşleri, okul öncesi, çocuk.

PRESCHOOL TEACHERS OPINIONS ABOUT PLAY

Abstract

The purpose of this study is to determine preschool teachers' opinions and perceptions regarding play. The sample of the research consists of 63 preschool teachers working in kindergartens affiliated with Istanbul Province Ministry of National Education. The qualitative research design was used in the study. Data were collected with semi-structured interview method with preschool teachers in face to face manner. Semi-structured interview form was prepared by the researchers. Content analysis method was conducted to analyse the data.

According to the findings, the following six main themes were determined definitions of the teachers regarding to the play: Impact on learning and development, environment that child's reflect their potential and self freely, to be fun, preparation for life, everything done by children and be valuable for the child. Also, the findings showed that teachers think that, if children do not play, they have some negative emotions and developmental problems and do not improve their creativities.

Key Words: Play, teachers opinions, preschool, child.

GİRİŞ

Oyun Nedir

İnsanlık tarihi kadar eski olan oyun her çağda ve her toplumda var olmuştur ve var olmaya da devam edecektir. Çocuğun olduğu her yerde mutlaka oyun vardır. Dünyanın her yerinde çocuklar her koşulda oyun oynar, bu açıdan oyun evrensel bir dil ve çocuğun hayattaki en önemli işidir denilebilir. Oyun çocuk için yaşamın anlamı; çocukların gereksinimi, ilgisi ve hakkıdır (Tuğrul, 2010; Tuğrul, 2013).

Oyun ve oyuncaklar çocuklar için eğlenceli, keyif verici araçlardır, ancak onları yalnızca keyif vericiler olarak düşünmek oyunun gelişimsel ve eğitimsel değeri açısından haksızlık olur. Oyun, araştırma bulguları veya teoriler kapsamında çok yönlü tanımlanmış bir kavramdır; 'eğlendirici' ve 'eğitici' olmak üzere iki yönü olduğu vurgulanmaktadır (Youngquist ve Pataray-Ching, 2004). Oyunla ilgili yapılan pek çok tanımın ortak noktası, oyunun çocuğun öğrenme dili ve kişisel keşif alanı, çocukluğun gücü; çocuk için önemli ve gerekli olduğudur. Doğal olan çocuğun oyun oynamasıdır (Tuğrul, 2010).

Oyun, çocuğun gelişimi ve eğitiminde çok önemli bir yere sahiptir. Oyun geliştirir, öğretir ve sağlıklı olarak büyümeyi garantiler. Çocuklar dünyaya geldikleri ilk andan itibaren öğrenmek ve keşfetmek için büyük bir heves duyarlar, çevrelerindeki insanlar ve nesneler ile duyuları yoluyla etkileşime girerler. Çocuk için oyunun anlamı ve amacı araştırmak, bulmak, tanımak, yeni bilgiler edinmek, bilgilerini yeniden düzenlemek ve yapılandırmaktır (Ramazan, 2013). Oyun, en etkili ve en kolay öğrenme yoludur (Mistrett ve Bickart, 2009).

Oyun, bütün gelişim alanlarına ait becerileri de etkileyecek güçtedir, yani çocuğun tüm alanlarda gelişmesini sağlar. Oyun; gelişimin kendisi, aynı zamanda da gelişimin destekleyicisidir. Bu durum, oyunun pedagojik değerine dikkat çekmek açısından çok önemlidir (Ramazan, 2013). Oyun; çocukları motor, dil ve bilişsel, sosyal, mekânsal beceriler açısından destekler; pek çok farklı alana katkı sağlar (Morrison, 2007; Honig, 2006; Landreth, Homeyer ve Morrison, 2006):

- Bilgi, beceri ve davranışa ulaşma
- Kavramları öğrenme
- Neden-sonuç ilişkilerini öğrenme
- Yaşamla başa çıkma
- Dilsel süreçlerle ilgili pratik kazanma
- Özgüveni arttırma
- Yetişkin yaşamına ve rollerine hazırlama
- Cinsiyet rollerini öğrenme

Oyun-Okul Öncesi Eğitim Programı İlişkisi

Oyun kavramı, ilk anaokulunu kurmuş olan Fröbel'in de etkisi ile hem üniversitelerdeki eğitim programının hem de okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan programların bir parçası haline gelmiştir (Morgan, 2007; Morrison, 2007; Saracho ve Spodek, 2003b). Oyun ile eğitim programlarının çok yönlü bir ilişkisi vardır. Bu ilişki, 'programdan üretilen oyun' veya 'oyundan üretilen program' şeklinde olabilir. Programdan üretilen oyunda öğretmen belirli alanlardaki kavram ve becerileri kazandırmak amacı ile oyun deneyimleri sağlar. Oyundan üretilen programda ise öğretmen konu ve ilgiler çerçevesinde çocukların oyunlarında sergileyebilecekleri öğrenme deneyimleri düzenler (Hoorn, Nourot, Scales ve Alward 1993; akt: Johnson, Christie ve Yawkey, 1999).

Farklı Ülkelerin Okul Öncesi Eğitim Programlarında Oyunun Yeri

Türkiye'de okul öncesi öğretmenleri eğitim fakültelerinin Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalında dört yıl eğitim alarak yetişmektedir. Bu eğitim süresince oyun kavramı pek çok ders kapsamında ele alınmakla birlikte 'Çocukta Oyun Gelişimi' ile 'Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi' dersleri oyunun teorik temelleri, farklı kültürlerde oyun, çocuğun gelişiminde ve öğrenmesinde oyun, olumsuz davranışların oyunla giderilmesi, çocuklarda hareket eğitimi gibi konu başlıkları altında oyun kavramını ayrıntılı şekilde irdelemektedir.

Ayrıca ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanmakta olan eğitim programında *"Okul öncesi eğitim programı oyun temellidir. Çocuk oyun aracılığıyla öğrenir, kendini ve içinde*

yaşadığı dünyayı oyunla tanır ve kendini en iyi oyun sırasında ifade eder, kritik düşünme becerilerini oyun içinde kazanır. Diğer bir deyişle oyun, çocuğun işidir. Bu gerçekten hareketle, programda kazanım ve göstergeler ele alınırken oyunun bir yöntem ve/veya etkinlik olarak kullanılması özellikle önerilmektedir. Oyun aracılığıyla öğrenmek bu programın ve okul öncesi eğitimin ayrılmaz parçası olarak görülmektedir" ifadeleri yer almaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Programı, 2013).

Benzer şekilde farklı ülkelerin okul öncesi eğitim programlarında da oyuna önem atfedildiği görülmektedir. Örneğin: İngiltere'nin okul öncesi eğitim müfredatında "çocuklar en iyi oyun yoluyla öğrenirler, bu nedenle müfredat oyun fırsatları ile zenginleştirilmelidir" ifadesi yer almaktadır (Yelland, 2011). Avusturya'nın okul öncesi eğitim programında "çocuklar öncelikli olarak akademik baskı olmadan uygun oyun aktiviteleri yoluyla deneyim kazanma şansına sahip olmalıdır" denmektedir (Europedia, 2012). İsveç okul öncesi eğitim programında ise "oyun çocuğun gelişim ve öğrenmesinde önemlidir" ifadesi görülmektedir (Plowman ve Stephen, 2005). Yukarıdaki bilgilerden farklı ülkelerdeki okul öncesi eğitim programlarında oyunun çocuklar açısından değeri ve "oyunla öğrenme" vurgusunun ortak olduğu anlaşılmaktadır.

Oyunda Öğretmenin Rolü

Oyun, öğretmenlerin eğitimsel amaçlara ulaşmasında önemli bir faktördür (Saracho ve Spodek, 1995). Aynı zamanda çocukların oyundan yeterli ölçüde faydalanabilmesinde ve oyunu yönlendirmede öğretmenlerin önemli rolü vardır (Saracho, 2002; Jones ve Reynolds, 1992; akt: Sandberg, Lillvist, Sheridan ve Williams, 2012). Öğretmenlerin çocukların oyunları üzerindeki etkisi doğrudan veya dolaylı yollarla olabilmektedir (Bodrova ve Leong, 2006). Öğretmenin oyunun çocuk için ne ifade ettiği, çocuk gelişiminde niçin önemli olduğu, hangi alanlarda önemli olduğu, oyunun nasıl geliştirileceği, oyunda yetişkinin rolü, oyun ortamlarının düzenlenmesi gibi konularda bilgilenmesi ve uygulamaya aktarabilecek düzeyde bir anlayış geliştirmesi gerekmektedir. Çünkü öğretmen oyunun ve oyun ortamlarının çocukta gelişim ve öğrenmeyi en üst düzeyde nasıl destekleyebileceği konusunda yeterli bilgi ve deneyime sahip olursa ancak çocuklara da bu olanakları sunabilir, oyunu 'öğrenme' amaçlı kullanabilir (Tüfekçioğlu, 2001).

Bu bilgiler ve anlayış ile donanmış bir öğretmen, sorumluluğundaki çocuklar için

- Ne tür öğrenme yaşantıları düzenleyebileceğinin farkına varır.
- Oyun konusunda bilgili bir gözlemci olarak çocuğun oyununa karışıp karışmayacağını, bir katkısı olabilmesi için ne zaman ve nasıl bir girişimde bulunacağını öğrenir.
- Çocuğa belirli konulara ilişkin bilgi ve becerilerin kazandırılması sürecinde oyundan nasıl yararlanabileceğinin, bunun için nasıl bir planlama ve girişim yapması gerektiğinin farkına varır (Tüfekçioğlu, 2001).

Farklı kültürlerde gerçekleştirilmiş olan araştırmalar, oyunun önemi ve yetişkinin oyundaki rolüne ilişkin görüşlerin öğretmenlerin sahip oldukları kültür, inanç, ideoloji (Saracho ve Spodek, 2003c) ve bazı bireysel özellikler (cinsiyet vb.) temelinde (Sandberg ve Samuelsson, 2005) farklılaştığını göstermektedir. Öğretmen ve çocukların oyuna ilişkin algılamalarının farklı olduğunu gösteren araştırma bulguları (Ceglowski, 1997) olduğu gibi çocukların öğretmenin içinde bulunduğu etkinlikleri oyun olarak kabul etmediklerini ortaya koyan araştırmalar da dikkat çekicidir (Howard, Jenvey ve Hill, 2006).

Çocuklar için yaşamı öğrenme aracı olan oyun, eğitimin her alanında kullanılmakla birlikte erken çocukluk eğitiminin temelini oluşturur. Oyun aracılığıyla eğitim daha kolay gerçekleşir. Bu nedenle çocuklara oyun olanakları verilmeli, verilecek eğitim oyunla zenginleştirilmelidir. Uygun ve etkili oyun uygulamaları, okul öncesi çocukların başarılı bir şekilde gelişmeleri ve büyümeleri için gerekli becerilerin kazandırılmasında kritik bir öneme sahiptir (Emslie ve Mesle, 2009). Okulların 'çocuk dostu' olabilmesi için 'oyun temelli öğretim' yollarının kullanılması ve çocukların gelişimlerini destekleyecek oyun materyalleri ile zenginleştirilmiş ortamların çocukların hizmetine sunulması gerekir (Ramazan, 2013).

Öğretmenlerin çocuk-oyun ilişkisindeki rolü dikkate alınarak bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin oyun kavramına ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, problem durumlarını kendi doğal ortamlarında açıklamaya çalışır (Creswell, 1998). Nitel araştırma yöntemleri, araştırmanın gerçekleştirildiği doğal ortamı anlamaya, tanımaya ve sonuçlara olan etkilerini açıklamaya duyarlı olduğundan eğitsel gerçekleri çok boyutlu olarak ortaya koyma olanağı tanır (Işıkoğlu, 2005).

Çalışma Grubu

Bu araştırma, İstanbul'un Kadıköy ilçesinde bulunan, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet bağımsız anaokulları ile ilköğretim bünyesindeki anasınıflarına devam eden 48-72 aylık çocuklara öğretmenlik yapan toplam 63 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada 'Amaçlı Örneklem' yaklaşımı kullanılmıştır. Amaçlı örneklemenin mantığı ve gücü, bir çalışma için 'zengin bilgi içeren' durumları saptamaktır (Patton, 1990).

Hepsi kadın olan öğretmenlerin 57'si 22-35 yaş, 4'ü 36-46 yaş, 2'si ise 47-57 yaş arasındadır. Öğretmenlerin 36'sının hizmet süresi 1-5 yıl, 16'sının 1 yıldan az, 16'sının 21 yıl ve üstü, 7'sinin 6-10 yıl, 2'sinin 11-15 yıl, 2'sinin ise 16-20 yıldır.

Geçerlik ve Güvenilirlik

Nitel araştırmada geçerlik için görüşülen bireylerden doğrudan alıntılara yer vermek ve bunlardan yola çıkarak sonuçları açıklamak önemli olmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005; akt. Erbay ve Saltalı, 2012). Güvenilirlik ise olayların farklı gözlemciler tarafından aynı kategoriye bağlanması ya da gözlemci tarafından farklı zamanlarda aynı kategori ile ilişkilendirilmesidir (Altınışık vd., 2008). Bu araştırmada ham verilerin kodlara ve kategorilere dönüştürülmesi işlemi iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı yapılmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın nitel verileri 'yapılandırılmış görüşme' formu kullanılarak elde edilmiştir. Görüşme; sosyal bilimler alanındaki araştırmalarda en yaygın olarak kullanılan veri toplama yöntemidir, çünkü bireylerin deneyimlerine, tutumlarına, görüşlerine, şikayetlerine, duygularına ve inançlarına ilişkin bilgi elde etmede oldukça etkilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005; akt. Erbay ve Saltalı, 2012).

Görüşmede öğretmenlere sorulmak üzere iki farklı amaca yönelik toplam yedi soru hazırlanmıştır. Birinci amaç kapsamındaki sorular genel olarak öğretmenlerin *oyuna ve oyun-çocuk ilişkisi*ne dönük görüşlerini belirlemeyi hedeflemektedir. Bu grupta yer alan 4 soru 'oyun nedir?', 'çocuklar neden oyun oynar?', 'çocuklar oyun oynamazsa ne olur?', 'çocuklar kaç yaşına kadar oyun oynamalıdır?' şeklindedir. İkinci amaç kapsamında yer alan 3 soru ise öğretmenlerin *oyun-cinsiyet ilişkisi* temelindeki gözlemlerini ve *sınıfta oyuna yönelik kısıtlama davranışları*nın olup olmadığını belirlemeye dönüktür. Bu gruptaki sorular 'sınıfta kızların tercih ettiği/tercih etmediği oyunlar nelerdir?', 'sınıfta erkeklerin tercih ettiği/tercih etmediği oyunlar nelerdir?', 'sınıfta çocukların oynamasına izin vermediğiniz oyunlar var mı, varsa nelerdir?' şeklindedir.

Araştırmanın verileri, Marmara Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı dördüncü sınıfındaki 7 öğrenci tarafından Araştırma Projesi dersi kapsamında 63 öğretmenle yaptıkları görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Görüşmelerin ortalama süresi 10-15 dakikadır. Uygulamacılar öğretmenlerin verdikleri yanıtları ayrıntılı şekilde yazarak kaydetmişlerdir.

Verilerin Analizi

Görüşme verilerinin değerlendirilmesinde 'içerik analizi tekniği' (Denzin ve Lincoln, 1998) kullanılmıştır. Analiz aşamasında ilk olarak uygulamacılar tarafından öğretmenlerin yanıtlarından anahtar-odak olarak seçilen ifadeler kelime/kısa cümle şeklinde, ilgili yanıtlar alt alta getirilerek exel dosyasına kaydedilmiştir. Yanıtlar arasında birbiri ile ilişkili olanlar, aynı anlama gelenler, ortak özellikleri yansıtanlar renk kodları kullanılarak gruplandırılmış, daha sonra iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı değerlendirilmiştir.

Birinci amaç kapsamındaki dört soruya verilen benzer yanıtları kapsayacak kategoriler oluşturulmuştur. İki araştırmacının ayrı ayrı yapmış olduğu analizler üzerinde konuşularak ortak bulgulara ulaşılmıştır.

Bu araştırma kapsamında elde edilen veriler güvenilirliği arttırmak, yanlılığı azaltmak, kategoriler arasında karşılaştırma yapabilmek amacı ile sayısallaştırılmıştır. Sayısallaştırma, kategorilerde yer alan kelime-cümle sıklıkları belirtilmek suretiyle yapılmıştır (Weber, 1985; akt: Yıldırım ve Şimşek, 2003).

BULGULAR

Oyuna **ve oyun-çocuk ilişkisi**ne dönük öğretmen görüşlerini belirlemeyi hedefleyen **birinci amaç** kapsamındaki dört soruyla ilgili bulgular şöyledir:

Öğretmenlerin **'oyun nedir?'** sorusuna vermiş oldukları yanıtların analizi sonucunda **altı** farklı kategoriye ulaşılmıştır.

Kategoriler	**Yanıtlar**
Öğrenme ve gelişime etki etme	Eğlenerek öğrenme (9). Gelişimi sağlama, gelişimi destekleme (2). Öğrenme ve keşfetme yolu (2). Doğal öğrenme ortamı (1). Kalıcı öğrenme (1). Çocuğun öğrenmesinde en önemli şey (1). Eğitim öğretimin yapıldığı yer (1). En iyi öğretim yöntemi (1). Amaç ve kazanımla verilen etkinlikler (1).
Çocuğun potansiyelini ve kendini özgürce yansıtma ortamı	Kendilerini özgürce ifade etme (8). Hayal gücünü, hayallerini özgürce kullanma (2). Enerjiyi özgürce harcama, boşaltma (2). İç dünyayı, yaşantıları yansıtma (2). Yaratıcılıklarını ortaya çıkaran (1). Duygu, düşüncelerini anlatma (1). Gördüklerini anlatma (1).
Eğlenceli olma	Eğlenceli etkinlik (6). Eğlenme (2). Eğlence (1). Mutluluk (1). Haz (1). Zevk (1).
Yaşama hazırlık	Yaşam deneyimi kazanmak (1). Yaşam rollerini öğrenme (1). Yaşama hazırlama (1). Hayatın provası (1). Dünyayı keşfetme (1). Hayatı tanıma (1). Hayata bakan yön (1).
Çocuk tarafından yapılan tüm eylemler	Her şey oyundur (5)
Çocuk için değerli olma	Çocukların hayatındaki işi gücü her şeyidir (1). Çocuk için yaşamın olmazsa olmazı (1). Çocuklar için en önemli etkinlik(1).

Öğretmenlerin verdikleri yanıtların benzer olanlarının oluşturduğu altı kategori, yanıtların tekrar sayısına göre sıralandığında birinci kategori oyunun öğrenme ve gelişimi desteklediği yönünde yanıtların yer aldığı *'öğrenme ve gelişime etki etme'*; ikinci kategori oyun sayesinde çocuğun kendini özgürce ortaya koyabildiğine ilişkin yanıtların yer aldığı *'çocuğun potansiyelini ve kendini yansıtma ortamı'*; üçüncü kategori oyunun eğlenceli olduğuna yönelik yanıtların yer aldığı *'eğlenceli olma'*; dördüncü kategori oyunun dünyayı tanıma ve yaşama hazırlanma yolu olduğuna dair görüşlerin yer aldığı *'yaşama hazırlık'*; beşinci kategori her şeyin oyun olduğunu düşünen öğretmenlerin yanıtlarından oluşan *'çocuk tarafından gerçekleştirilen tüm eylemler'*; altıncı kategori ise oyunun çocuk için değerli bir eylem olma özelliği ile ilişkili ifadelerin yer aldığı *'çocuk için değerli olma* kategorisidir.

Öğretmenlerin *'çocuklar neden oyun oynar?'* sorusuna vermiş oldukları yanıtların analizi sonucunda **beş** farklı kategoriye ulaşılmıştır.

Kategoriler	Yanıtlar
Doğal ihtiyaç/gereksinim	İhtiyaç-içgüdüsel ihtiyaç olduğu için (6). Çocuğun işi olduğu için (3). Doğaları gereği oynarlar (2). Gelişimleri için (2). Yemek kadar gerekli olduğu için (1). Hareketi sevdikleri için (1). Çocukluğun önemli bir parçası olduğu için (1).
Kendini ifade etme (duygu, düşünce, hayal v.b) yolu	Kendilerini ifade etmek için (7). İç dünyasını dışa yansıtmak için (2). İç dünyalarını dışa yansıtmak için (2). Hislerini dışa vurmak için (1). Duygu ve düşüncelerini ifade etmek için (1). Paylaşmak için (1). Hayal dünyasını ortaya çıkarmak için (1).
Eğlenmek için	Eğlenmek-zevk almak-eğlenceli vakit geçirmek için (12). İyi vakit geçirmek için (1).
Rahatlama, enerji boşaltma yolu	Enerji atabilmek-yansıtmak-boşaltmak için (8). Rahatlamak için (5).
Hayatı öğrenme, keşfetme, anlama yolu	Hayatı öğrenmek, yaşamak, keşfetmek için (3). Deneyim kazanmak için (2). Sosyalleşmek için (2). Dünya ile iletişim kurmak için (1). Çevresindekileri anlamak için (1). Öğrenmek için (1).

Öğretmenlerin verdikleri yanıtların benzer olanlarının oluşturduğu beş kategori, yanıtların tekrar sayısına göre sıralandığında birinci kategori oyunun çocuğun ihtiyacı, işi, doğası olduğu gibi yanıtların yer aldığı *'doğal ihtiyaç/gereksinim'*; ikinci kategori çocuğun hayallerini, duygu ve düşüncelerini ortaya koymak için oyun oynadığına dair yanıtlardan oluşan *'kendini ifade etme yolu'*; üçüncü kategori çocukların eğlenmek için oyun oynadıklarına yönelik yanıtların yer aldığı *'eğlenmek için'*; dördüncü kategori oyunun rahatlamak ve enerji harcamak için oynandığını belirten yanıtlardan oluşan *'rahatlama, enerji boşaltma yolu'*; beşinci kategori çocukların oyun oynama nedenlerinin hayatı anlama, öğrenme ve keşfetme olduğu düşüncelerini içeren yanıtlarından oluşan *'hayatı öğrenmek, keşfetmek, anlamak için'* kategorisidir.

Öğretmenlerin *'çocuklar oyun oynamazsa ne olur?'* sorusuna vermiş oldukları yanıtların analizi sonucunda **dört** farklı kategoriye ulaşılmıştır.

Kategoriler	Yanıtlar
Olumsuz duygular yaşar	İçe dönük-kapanık olur (10). Mutsuz olur (4). Kendini ifade edemez (2). Sıkılır (1). Hırçın olur (1). Şiddete eğilim olur (1). Bunalır (1). Dünya ile iletişimleri kopar (1). İfade etme yetisini kaybeder (1). Kendilerini iyi hissetmezler (1). Dışlanma hisseder (1).
Farklı gelişim alanlarında ve öğrenmede sorunlarla karşılaşır	Ruhsal ve/veya sosyal gelişimleri eksik kalır (5). Gelişimleri olumsuz etkilenir-eksik kalır (4). Öğrenme gerçekleşmez-öğrenemez (3). Deneyim yaşayamazlar (2). Hareket gelişimleri eksik kalır (1). Her açıdan eksik bir birey olur (1). İleride sorunlarla karşılaşır (1). Kötü olur (1). Özgüven eksikliği olur (1). Kritik dönemleri başarıyla atlatamaz (1). Yaşama hazırlanamaz (1). Öğrenmeye kapalı birey olur (1). Uyum sorunu yaşarlar (1).
Yaratıcılık ve hayal gücü gelişmez	Hayal gücü-dünyası gelişmez (6). Yaratıcılığı gelişmez (3).
Çocuk olamazlar	Çocuk olamazlar (1). Çocuk değil, yetişkin olurlar (1). Çocuğun doğasına aykırı olur (1).

Öğretmenlerin verdikleri yanıtların benzer olanlarının oluşturduğu dört kategori, yanıtların tekrar sayısına göre sıralandığında birinci kategori oyun oynamamanın çocuklar üzerindeki etkilerinin saldırganlık, mutsuzluk, şiddet, dışlanma gibi olumsuz duygular oluşturacağı yönündeki yanıtlardan oluşan *olumsuz duygular yaşar'*; ikinci kategori öğretmenlerin oyun oynamamanın çocuklar üzerindeki etkilerini çeşitli gelişim alanları ve öğrenmeye ilişkin olumsuz etkiler açısından açıkladığı *'farklı gelişim alanlarında ve öğrenmede sorunlarla karşılaşır'*; üçüncü kategori oyun oynamamanın çocuklar üzerindeki etkisinin yaratıcılık ve hayal gücünün gelişememesi olabileceği yönündeki görüşlerden oluşan *yaratıcılık ve hayal gücü gelişmez'*; dördüncü kategori oyun oynamamanın çocukluk dönemine aykırı bir durum olduğuna ilişkin yanıtlardan oluşan *çocuk olamazlar'* kategorisidir.

Öğretmenlerin *'çocuklar kaç yaşına kadar oyun oynamalıdır?'* sorusuna vermiş oldukları yanıtların analizi sonucunda iki farklı kategoriye ulaşılmıştır.

Kategoriler	**Yanıtlar**
Oyunun yaşı-sınırı yok	Oyunun yaşı yoktur, sınırsız, her yaşta, hayat boyu, ölene kadar, hangi yaşa kadar doyum sağlıyorsa (54)
Oyunun yaşı-sınırı var	Çocuğa bırakılmalı (2). 10-12 yaşına kadar (2). Ergenliğe kadar (1). İlkokulda bile oynamalı (1). İlköğretim sonrası (1). Çocuktan çocuğa değişir (1). Oyun çağı sona erene kadar (1).

63 öğretmenden 54'ü oyun oynamanın yaşı olamayacağını ifade eden yanıtlar vermişlerdir.

Öğretmenlerin oyun-cinsiyet ilişkisi temelindeki gözlemlerini ve sınıfta oyuna yönelik kısıtlama davranışlarının olup olmadığını belirlemeyi hedefleyen ikinci amaç kapsamındaki üç soruyla ilgili bulgular şöyledir:

Öğretmenlerin *'kız çocukların sınıfta oynamayı tercih ettikleri ve etmedikleri oyunlar nelerdir?'* sorusuna vermiş oldukları yanıtlar aşağıdaki gibidir:

Kız Çocuklar	
Tercih ettikleri oyunlar	**Tercih etmedikleri oyunlar**
Evcilik (52). Bahçe oyunları (3). Bebek (2). Halka oyunları (2). Beceri oyunları (1). Müzikli oyunlar (1). Hamur (1). Kukla (1). Grup oyunları (1).	Araba ile oynanan oyunlar (25). Yok-bilmiyorum (18). Şiddet içeren vurdulu-kırdılı-savaşmalı oyunlar (10). Tamir köşesi oyunları (1). Erkeklerin kurduğu oyunlar (1). Değişiyor (1). Futbol (1). Gece-gündüz oyunu (1). Yapı inşa oyunları (1). Benim çocuklarım hepsini sever (1). Lego (1).

Öğretmenlerden alınan yanıtlar doğrultusunda kız çocukların sınıfta çoğunlukla evcilik oyununu tercih ettikleri görülmektedir. Diğer yanıtlar değerlendirildiğinde kız çocukların sınıfta özellikle araba ile oynanan oyunları tercih etmedikleri anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin bir kısmı ise kız çocukların sevmediği/sınıfta oynamayı tercih etmediği oyunlara ilişkin soruyu 'yok-bilmiyorum' şeklinde yanıtlamıştır.

Öğretmenlerin *'erkek çocukların sınıfta oynamayı tercih ettikleri ve etmedikleri oyunlar nelerdir?'* sorusuna vermiş oldukları yanıtlar aşağıdaki gibidir:

Erkek Çocuklar	
Tercih ettikleri oyunlar	**Tercih etmedikleri oyunlar**
Araba-taşıt (30). Lego (9). Blok oyunları (7). Hareketli oyunlar (5). Yapı-inşa oyunları (4). Polis-asker taklit oyunları (3). Savaş oyunları (2). Bahçe oyunları (2). Tamir köşesi-tamirci rolleri (2). Rekabet oyunları (1). Hayvan taklit oyunları (1). Futbol (1).	Yok-bilmiyorum (42). Evcilik-bebeklerle oynanan oyunlar (11). Kukla köşesi (3). Danslı oyunlar (3). Halka oyunları (1). Kurallı oyunlar (1). Taklit oyunları (1). Değişiyor (1).

Öğretmenlerden alınan yanıtlar doğrultusunda erkek çocukların sınıfta çoğunlukla araba ve taşıtlarla oynanan oyunları tercih ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin çoğunluğu erkek çocukların sevmediği/sınıfta oynamayı tercih etmediği oyunlara ilişkin soruyu 'yok-bilmiyorum' şeklinde yanıtlamıştır.

Öğretmenlerin *'sınıfta çocukların oynamasına izin vermediğiniz oyunlar var mı, varsa nelerdir?'* sorusuna vermiş oldukları yanıtlar

Yok (22). Savaş temalı oyunlar (19). Araç olarak silah kullanılan oyunlar (11). Çocukların birbirlerine zarar verebilecekleri oyunlar-tehlikeli oyunlar (8). Şiddet içeren oyunlar (4). Çok hareketli oyunlar-koşmacalı oyunlar (3). Topla oynanan oyunlar (3). Dövüş (2). Bazı çizgi film (Ben Ten, sihirli güçleri olan çizgi film karakterleri) oyunları (2). Bireysel oyunların sürekli oynanması (1). Bahçe oyunlarının sınıfta oynanması (1). Sınıf düzenini bozan oyunlar (1). Çok temaslı oyunlar (1).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık üçte biri, çocukların sınıfta herhangi bir oyununa yasak getirmediklerini belirtmiştir. Öğretmenlerin çoğunluğunun izin vermediği oyun türünün ise savaş temalı oyunlar, araç olarak silahın kullanıldığı oyunlar, şiddet içeren oyunlar ve çocukların birbirlerine zarar verebilecekleri oyunlar olduğu görülmektedir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmanın birinci ve ikinci amacı kapsamındaki sorular ve öğretmenler tarafından verilen yanıtlar ayrı ayrı sunulmuş ve tartışılmıştır.

Oyun nedir?

Bu soruya ilişkin öğretmen yanıtları ve bunların tekrar sayısı dikkate alındığında oyunun özelliklerini ifade eden kategoriler sırasıyla şöyledir: "Çocukların gelişim ve öğrenmesi üzerinde etkili olan, onlara potansiyellerini yansıtma fırsatı sağlayan; eğlenceli, yaşama hazırlayan, çocuk için değerli olan, çocuk tarafından yapılan tüm aktiviteler".

Çocuklar neden oyun oynar?

Bu soruya ilişkin öğretmen yanıtları ve bunların tekrar sayısı dikkate alındığında çocukların oyun oynama nedenlerini ifade eden kategoriler sırasıyla şöyledir: "Doğal ihtiyaç /gereksinim, kendini ifade etme (duygu, düşünce, hayal v.b) yolu, eğlenmek için, rahatlama/enerji boşaltma yolu, hayatı öğrenme/keşfetme/anlama yolu.

Çocuklar oyun oynamazsa ne olur?

Bu soruya ilişkin öğretmen yanıtları ve bunların tekrar sayısı dikkate alındığında çocukların oyun oynamamasının yaratacağı sonuçları ifade eden kategoriler sırasıyla şöyledir: "Olumsuz duygular yaşar, farklı gelişim alanlarında sorunlarla karşılaşır, yaratıcılık ve hayal gücü gelişmez, çocuk olamazlar.

Bu araştırmada birbiriyle ilişkili olan ve benzer yanıtların alındığı bu üç soruya okul öncesi öğretmenlerinin verdikleri yanıtlardan oluşan sonuçlar ile ilgili literatürde yer alan çeşitli araştırmaların sonuçlarının benzerlik gösterdiği saptanmıştır. Izumi-Taylor ve arkadaşları tarafından Japon ve Amerikalı öğretmenlerin oyuna bakış açılarını ortaya çıkarmak için yapılan nitel bir araştırmada oyunun ne olduğu ile ilgili *yaşam gücü, öğrenme ve gelişme fırsatı, eğlenceli aktiviteler, çocuğun işi ve doğayı keşfetme fırsatı* olmak üzere beş tema ortaya çıkmıştır. Japon öğretmenlerin oyun tanımında en çok tekrar edilen ifadeler sırası ile *eğlenceli aktiviteler*, *öğrenme ve gelişme fırsatı* iken Amerika'lı öğretmenlerin oyun tanımında yer alan ifadeler ise sırası ile *öğrenme ve gelişme fırsatı* ile *eğlenceli aktiviteler*dir (Izumi-Taylor vd., 2004). Bu çalışmadaki Türk öğretmenlerin oyunla ilgili olarak belirttikleri özelliklerin Japon ve Amerikalı öğretmenlere benzemesinin yanısıra özellik sıralamasında ise Amerikalı öğretmenler ile aynı görüşü paylaştıkları belirlenmiştir.

Izumi-Taylor, Samuelson ve Rogers (2010)'ın üç farklı kültürdeki (Japonya, Amerika, İsveç) öğretmenlerle yaptıkları araştırmanın sonuçlarında öğretmenlerin oyun tanımlarından hareketle *"öğrenme süreci, fırsatların kaynağı, güçlendirme, yaratıcılık, çocuğun işi ve eğlenceli aktiviteler"* olmak üzere altı farklı kategori ortaya çıkmıştır. Gana'da yapılan bir araştırmada okul öncesi öğretmenlerin "oyun nedir?" sorusuna verdikleri yanıtlardan hareketle "*çocuklar tarafından yapılan aktivite, oyunun okul öncesi eğitim programı için bir araç olduğunda ısrar* ve *oyunun program için bir araç olduğunu destekleme"* olmak üzere üç ana temaya ulaşılmıştır. Alt temaların kapsamı incelendiğinde oyunun *"memnuniyet verme", "öğrenme ve gelişimini destekleme"* gibi özelliklerinin vurgulandığı görülmektedir (Mavis, 2008). Ahn (2008) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi

öğretmenleri oyunu tanımlarken *"kişinin kendi iradesi ile yaptığı aktivite", "amaçlı olmayan"* ve *"pozitif duygular içeren"* şeklinde üç özelliğe vurgu yapmışlardır. Ayrıca öğretmenler çocukların doğaları gereği içgüdüsel olarak oyun oynadıklarını belirtmişlerdir. Bir başka araştırmada araştırmacılar, öğretmenlerin tanımlarından yola çıkarak *"öğrenme ve bilgi", "dil gelişimi", "araştırma ve keşif", "çocuğun işi", "eğlence ve zevk", "sosyal etkileşim", "yaratıcılık ve hayal", "çocuğun başlattığı davranış"* şeklinde kategoriler elde etmişlerdir (Brett, Walle-Riesstra, Fischer, Rothlein ve Hughes, 2002).

Güneş ve Tuğrul (2012) tarafından yapılan araştırma, öğretmenlerin oyun oynamamanın çocuklarda duygusal, bilişsel olumsuzluklara yol açacağını düşündüklerini göstermiştir. Tekin ve Tekin (2007), okul öncesi öğretmenlerinin oyunun anlamına ilişkin değerlendirmelerini inceledikleri nitel araştırmada, öğretmenlere "siz çocukken oyun ne anlama geliyordu?" sorusunu yöneltmiştir. Alınan yanıtlar sonucunda *"oyun çocukların doğal ihtiyacıdır"*, *"oyun genellikle pozitif duygularla (mutluluk, özgürlük, rahatlık, heyecan) ilişkilidir"* gibi temalara ulaşılmıştır. Tekin ve Tekin'in araştırma bulguları, bizim araştırmamız çerçevesinde öğretmelerin oyun tanımlarından elde edilen kategorilerle paralellik göstermektedir.

Çocuklar kaç yaşına kadar oyun oynamalıdır?

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu oyun oynamanın belirli bir yaşı olmadığını ve hayat boyu sürebilecek bir etkinlik olduğunu belirtmiştir.

Kız ve erkek çocukların sınıfta oynamayı tercih ettiği ve etmediği oyunlar nelerdir?

Öğretmenlere bu soru kız çocuklar ve erkek çocuklar için ayrı ayrı sorulmuştur. Alınan yanıtlar; kız çocukların sınıfta çoğunlukla evcilik oyununu, erkek çocukların ise araba ve taşıtlarla oynanan oyunları tercih ettiklerini; bunun tam tersine kız çocukların araba ve taşıtlarla oynanan oyunları, erkek çocukların ise evcilik ve bebeklerle oynanan oyunları tercih etmediklerini göstermektedir. Bazı öğretmenler ise kız ve erkek çocukların oyun konusunda ayrım yapmadıklarına işaret eden "yok" ya da "bilmiyorum" şeklinde yanıt vermişlerdir. Bu araştırmanın sonuçlarıyla benzer şekilde Liss (1981), yaptığı araştırmada kızların ve erkeklerin cinsiyete özgü oyuncaklarla (erkekler kamyon, kızlar bebek) oynama eğiliminde olduklarını ortaya koymuştur.

Sınıfta çocukların oynamasına izin vermediğiniz oyunlar var mı, varsa nelerdir?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin üçte biri sınıfta çocukların herhangi bir oyununa yasak getirmediklerini belirtmiş; geri kalan öğretmenlerin çoğunluğu ise savaş temalı oyunların, araç olarak silahın kullanıldığı oyunların, şiddet içeren oyunların, çocukların birbirlerine zarar verebilecekleri oyunların sınıfta oynanmasını yasakladıklarını belirtmişlerdir.

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

Ahn, S. Y. (2008). Exploring construction of the meanings of play among korean preservice kindergarten teachers. Proquest Dissertation and Theses, Unpublished PHD: Thesis Texas A&M University.

Altınışık, R., Coşkun, R., Baraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2008). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Sakarya: Sakarya Kitabevi.

Bodrova, E., Leong, D. J. (2006). Adult influences on play. In Doris Pronin Fromberg & Doris Bergen (Eds.), Play from birth to twelve and beyond: Contexts, perspectives, and meaings (pp. 103-108). New York: Garland.

Brett, A., Walle-Riesstra, D. M., Fischer, M., Rothlein, L &, Hughes, M. J. (2002). Play in preschool classromms: Perception of teachers and children's. Journal of Early Childhood Teacher Education. 23(1), 71-79.

Ceglowski, D. (1997).Understanding and building upon children's perception of play activities in early childhood programs. Early Childhood Education Journal. 25(2), 107-112.

Creswell, J. W. (1998). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five tradition. Thousand Oaks, CA: Sage.

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (1998). Collecting and interpreting qualitative materials. Thousand Oaks, CA: Sage. Emslie, A., Mesle, C. R. (2009). Play: The use of play in early childhood education. Gyanodaya, 2 (2), 1-26.

Erbay, F. ve Durmuşoğlu Saltalı, N. (2012). Altı yaş çocuklarının günlük yaşantılarında oyunun yeri ve annelerin oyun algısı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(2)*, 249-264.

Europedia (2012). Austria. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurypedia_en.php. adresinden 27 Kasım 2012 tarihinde edinilmiştir.

Güneş, G., Tuğrul, B. (2012). A play tens of teachers, and hundreds of their ideas about child' who doesn't play. *Procedia Social and Behavioral Sciences,* 47, 2025-2030.

Honig, A. S. (2006). What infant, todlers and preschoolers learn from play: 12 ideas. Montessori Life, 1, 16-21.

Howard, J., Jenvey, V. & Hill, C. (2006). Children's categorisation of play and learning based on social context. Early Chidhood Development and Care, 176 (3&4), 379-393.

Izumi-Taylor, S., Samuelson, I. P., Rogers, C. S. (2010). Perspectives of play in three nations: Acomparative study in Japan, United States and Sweden. *Early Childhood Research Practice, 12(1),* 1-12.

Izumi-Taylor, S. I., Rogers, C. S., Dodd, A.T., Kaneda, T., Nagasaki, I., Watanabe, Y. & Goshiki, T. (2004). The meaning of play: A cross-cultural study of American and Japanese teachers' perspectives on play. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 24,* 311-321.

Johnson, J. E., Christie, J. F. & Yawkey, T. D. (1999). Play and early childhood development. (2nd ed.), Newyork: Longman publishing.

Işıkoğlu, N. (2005). Eğitimde nitel araştırma. *Eğitim Araştırmaları, 20*, 158-165.

Landreth, G., Homeyer, L. & Morrison, M. (2006). "Play as the language of childrens feelings" In D.P. Fromberg & D. Bergen (Eds.) Play from birth to twelve and beyond: Contexts, perspectives, and meanings. (2nd ed). New York: Routledge (pp. 47-52).

Liss, M. B. (1981). Patterns of toy play: An analysis of sex differences. Sex Roles, 7(11), 1143-1150.

Mavis, D-G. (2008). Ghanainan preschool and kindergarten teachers' beliefs about play. Proquest Dissertation and Theses, Unpublished PHD Thesis: Denton /Texas.

MEB. (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü

Mistrett, S. & Bickart, T. (2009). Child's play: The best way to learn. Middle East Educator, 18-22. Retrieved on October, 27, from http://ehis.ebscohost.com

Morgan, H. (2007). Early childhood education: History, theory, practice. United States of America: Rowman & Littlefield Education Publishing, pp. 113-131.

Morrison, G. S. (2007). Early childhood education today. United States: Pearson Prentice Hall.

Patton, M.Q.(1990). Qualitative Evaluation and Reserach Methods. CA: Newbury Park. Sage Publications.

Plowman, L., & Stephen, C. (2005). Children, play and computer in preschool education. *British journal of Educational Technology, 36(2),* 145-157.

Ramazan, O. (2013). Oyun etkinlikleri II. *Çocuk ve Oyun (Ed. R. Zembat),* Erzurum: Atatürk Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayını.

Sandberg, A. Lillvist, A. Sheridan, S. & Williams, P. (2012). Play competence as a window to preschool teacher's competence. *International Journal of Play. 1(2),* 184-196.

Sandberg, A. & Pramling-Samuelsson, I. (2005). An interview study of gender differences in preschool teacher's attitudes towards children' play. *Early Childhood Education Journal. 32(5),* 297-205.

Saracho, O. N. (2002). Developmental play theories and childrens pretend play. Contemporary perspectives in early childhod curriculum. (Edt: O. N. Saracho & B. Saracho). Greenwich: Information Age Publishing. pp. 41-62.

Saracho, O. N. & Spodek, B. (1995). Children's play and early childhood education: Insights from history and theory. Journal of Education, 177(3), 129-148.

Saracho, O. N. & Spodek, B. (2003c). Beliefs of early childhood teachers. Studying teachers in early childhood *setting.* (Edt: O. N. Saracho & B. Spodek). United States of America: Age Publishing Inc. pp. 113-135.

Saracho, O. N. & Spodek, B. (2003b). Historical antecedends of early childhood educational play. *Contemporary perspectives on play in early childhood education.* (Edt: O. N. Saracho & B. Spodek). United States of America: Age Publishing Inc. pp. vii-xv.

Tekin, G., Tekin, A. K. (2007). Meanings of childs play according to Turkish early childhood educators: A phenomenological study. *Journal of Instructional Psychology, 34 (4),* 207-213.

Tuğrul, B. (2010). Oyun temelli öğrenme. *Okul Öncesinde Özel Öğretim Yöntemleri (Ed. R. Zembat),* Ankara: Anı Yayıncılık, 187-220.

Tuğrul, B. (2013). Çocukta oyun gelişimi. *Öğretmenlik Alan Bilgisi. Okul öncesi Öğretmenliği (Eds. N. Aral, Ü. Deniz ve A. Kan).* Ankara: Alan Bilgisi Yayınları, 245-264.

Tüfekçioğlu, Ü. (2001). Çocukların oyunu ve öğretmenin rolü. *Çocukta Hareket, Oyun Gelişimi ve Öğretimi (Ed. Ü. Tüfekçioğlu)*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayın No 1295, 133-162.

Yelland, N. (2011). Reconceptualizing play and learning in the lives of young children. Australasian *Journal of Early Childhood, 36 (2),* 4-12.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2003). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Youngquist, J. & Pataray-Ching, J. (2004). Revisiting "play": Analyzing and articulating acts of inquiry. Early Childhood Education Journal, 31 (3), 171-178.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Kasım 2014 Cilt: 3 Sayı: 4 Makale No: 30 ISSN: 2146-9199

FEN BİLGİSİ VE SINIF ÖĞRETMEN ADAYLARININ FEN BİLGİSİ LABORATUVAR UYGULAMALARI DERSLERİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Doç. Dr. M. Zafer Balbağ
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
zbalbag@ogu.edu.tr

Yrd. Doç. Dr. Burcu Anılan
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
burcud@ogu.edu.tr

Özet

Öğretmen eğitimi, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerle sağlanmaktadır. Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinde genel kültür, meslek bilgisi ve alan bilgisi yeterliklerine dönük farklı dersler verilmektedir. Öğretmen adaylarının aldıkları derslerin genel kültür ve meslek bilgisi boyutu öğretmenlik branşlarına göre çok değişmemekle birlikte, alan bilgisi dersleri ise farklılık göstermektedir. Ancak alanlar farklı olsa da bazı derslerin gerek kuramsal yapılarının gerekse uygulama boyutlarının benzer olduğu görülmektedir. Bu araştırmada da fen bilgisi ve sınıf öğretmen adaylarının, fen bilgisi laboratuvar uygulamaları derslerine yönelik görüşlerinin bazı değişkenlere göre (öğrenim gördükleri bölüm, okulöncesi eğitim, cinsiyet, akademik başarı, mezun olunan lise türü) karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmada, genel tarama modeli kullanılmıştır. Model uyarınca, veri toplamak amacıyla, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği öğrencilerine, Anılan vd. (2006) tarafından geliştirilen veri toplama aracı uygulanmıştır. Veri toplama aracı ile elde edilen veriler SPSS paket programı yardımıyla bilgisayarda çözümlenmiş, yorumlanmış ve ulaşılan sonuçlar doğrultusunda öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Fen laboratuvarı, beklenti, sorun, öğretmen adayları.

INVESTIGATION OF PROSPECTIVE ELEMENTARY SCIENCE AND PRIMARY SCHOOL TEACHERS' VIEWS ON SCIENCE LABORATORY PRACTICE COURSES ACCORDING TO SOME VARIABLES

Abstract

Teacher training are provided with pre-service and in-service training. Pre-service training of teachers in the general culture, professional knowledge and proficiency in the field of information pointing to the different courses are offered. Although teacher candidates and the general culture of their course teaching profession did not change much point of view their branches, while field courses vary. However, even though some courses have different areas of theoretical structure and implementation is seen to be similar. In this research, science and classroom teacher candidates, science laboratory practice courses for their views according to some variables (enrolled department, pre-school education, academic success, gender, graduated high school type) are aimed to compare. Survey model was used in the study. Data were collected by a questionnaire which developed by Anılan et al. (2006) for prospective Primary School and Science Teachers. The collected data were analyzed by SPSS and recommendations have been developed in line with the conclusions reached.

Key Words: Science laboratory, prospects, problems, teacher candidates.

GİRİŞ

Günümüzde yaşanan hızlı ekonomik, sosyal bilimsel ve teknolojik gelişmeler insanların ve toplumların yaşamlarını önemli ölçüde değiştirmektedir. Özellikle bilimsel ve teknolojik gelişmelerin insan yaşamına olan

etkisi belki de geçmişte hiç olmadığı kadar açık bir biçimde kendini hissettirmektedir (MEB, 2004). Bu da ezber bilgiler yerine, karşılaşılan yeni durumlarla ilgili problemleri çözebilme ve bilimsel düşünebilme becerilerini gerektirmektedir. Bu becerilerin kazandırıldığı derslerin başında da fen bilgisi dersi gelmektedir (Kaptan, 1999).
Fen bilgisi, insanın evreni, doğayı ve kendini anlama çabalarının bir ürünü olarak kabul edilmekte (Collette ve Chiapetta, 1989), doğadaki olguları, kavramları, ilkeleri, doğa kanunlarını ve kuramları anlama, yorumlama, uygulama ve bunlardan günlük yaşamda yararlanabilme çabaları (İşman ve diğerleri, 2002) olarak değerlendirilmektedir. Bu çabalar, fen eğitiminin "yaşam boyu öğrenen ve fen okuryazarı kişiler yetiştirmek" amacının (Köseoğlu ve diğerleri, 2003) da temelini oluşturmaktadır. Bu bağlamda, bireylerin söz konusu bilgi ve becerilere sahip olmasında, örgün eğitimin ilk basamağı olan ilköğretime ve İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi'ne önemli görev ve sorumluluklar düşmektedir.

Bilindiği gibi ilköğretim, bütün yurttaşların milli eğitimin amaçlarına uygun olarak beden, zihin ve ahlak gelişimlerine hizmet eden sekiz yıllık zorunlu bir temel öğretim dönemini kapsamakta (Sözer, 2000) ve bireyi ya bir üst öğrenime ya da yaşama hazırlama amacı gütmektedir. Bu süreçte İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi'nin en temel amacı ise "Tüm vatandaşların fen ve teknoloji okuryazarı olarak yetişmelerini sağlamaktır" (Vural, 2005). Bu bağlamda, ilköğretimin genel amacı ile İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi'nin genel amacı birleşerek, her vatandaşın fen okuryazarı olarak bir üst öğrenime ya da yaşama hazırlanarak, topluma katılması öngörülmektedir. Bunun gerçekleştirilmesinde ilköğretim dönemi, önemli bir evreyi oluşturmaktadır. Çünkü ilköğretim dönemini kapsayan 6–14 yaş, çocukların en meraklı ve en araştırıcı olduğu yaşlardır (Gürdal. 1992). Bu dönemde çocukların en çok merak ettikleri ve en çok soru sordukları konular ise, bilimsel düşünme ve bu bilimsel düşünmeyi uygulamaya koyma işi olan. fen konularıdır (Topsakal, 1999).

Fen bilimlerinin öncelikle deneye. Gözleme, keşfe önem vererek, öğrencinin soru sorma, araştırma yapma becerisini geliştirmesi, onlara hipotez kurabilme ve ortaya çıkan sonuçları yorumlayabilme olanağı sağlaması diğer bilimlerden ayrılan en önemli özelliğidir (Odubunni ve Balagun, 1991; Çilenti. 1985). Bu özellikleri nedeniyle, fen bilgisi dersinin yaparak yaşayarak öğrenilmesi, hem öğrenciler hem de öğretmenler için dersin ilgi çekici olmasını sağlamakta, merak ve öğrenme isteği uyanmasına neden olmaktadır (Howe ve Jones, 1993). Fen bilgisi dersinin yaparak yaşayarak öğrenilebilmesi için, fen bilgisi öğretiminde en etkili yöntemlerden biri olduğu bilinen laboratuar yönteminin (Lawson, 1995) etkin olarak kullanılması gereklidir.

Fen bilimlerinde laboratuar kullanımının yaparak yaşayarak öğrenmeyi gerçekleştirmesi dışında, çeşitli amaçlara hizmet ettiği de bilinmektedir. Ayas ve diğerlerinin (1994) Tamir'den aktardıklarına göre, fen bilgisi öğretiminde laboratuar kullanımının amaçları:

1. Fen bilimlerinin konularının çoğunlukla kompleks ve soyut olması nedeniyle öğrencilere somut materyallerle deneyim kazandırmak.
2. Bilimin özünü kavrayabilmeleri için, gereksinim duyulan çalışma ve yöntemleri, problem çözme, inceleme ve genelleme yapma becerilerini öğrencilere kazandırmak.
3. Öğrencilerin kazandıkları pratik deneyimleri geniş bir alanda kullanabilecekleri özel yeteneklerinin gelişmesini kolaylaştırmak.
4. Yapılan pratik çalışmalardan zevk alan öğrencilerin fen bilimlerine karşı tutumlarını geliştirmek, biçiminde sıralanabilir.

Fen bilgisi öğretiminde en etkili öğretim yöntemlerinden biri olduğu bilinen laboratuar yönteminin, yukarıdaki amaçlar doğrultusunda kullanılması beklense de ülkemizdeki ilköğretim ve orta öğretim kurumlarında yeterince olanak bulamadığı; fen laboratuarlarına yeterli önem ve değerin verilmediği söylenebilir (Akdeniz, 1997; Gezer ve Köse, 2000; Ekici ve diğerleri, 2002; Ayvacı ve Küçük, 2005). Bunu çeşitli nedenlere dayandırmak olanaklıdır. Ancak, temel nedenin öğretmen kaynaklı olduğu düşünülebilir. Çünkü öğrenme-öğretme ortamlarının düzenlenmesinden birinci derecede öğretmen sorumludur. O halde, fen bilgisi öğretimini gerçekleştirecek öğretmenlerin, laboratuar yöntemini, önemini ve uygulamalarını iyi bilmeleri gerekmektedir. Bu da okullarda fen bilgisi öğretimini gerçekleştirecek öğretmenlerin bir takım yeterliklere sahip olmalarını ve söz konusu yeterlikleri kazandıracak derslerin oluşturulmasını zorunlu kılmaktadır.

Fen eğitiminin ayrılmaz bir parçası ve odak noktası olan fen bilgisi laboratuar uygulamaları (Serin, 2002), bireylere çevrelerindeki bilimsel bakışlara yönelik yararlı ve etkin anlayışlar kazandırmak, sorgulama yoluyla

öğrenmenin etkili yollarını geliştirmek ve fen etkinliklerinin doğası ile güçlülük ve sınırlılıklarını anlayabilme olanağı sunmak açısından çok önemlidir. Bu bağlamda, öğretim programlarının başarıyla uygulanabilmesi için, programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin programları çok iyi bilmesi ve uygulama yeterliğine sahip olması gerekmektedir. Programların gelecekteki uygulayıcıları olacak aday öğretmenlerin de aynı yeterliklere sahip olmaları beklenmektedir.

Bu nedenle, öğretmen adaylarının Fen Bilgisi Laboratuvar Uygulamaları (FBLU) derslerine yönelik görüşleri ile ders başarıları arasındaki ilişki, öğretmenlerin nitelikleriyle de doğrudan ilişkilidir. Bu araştırmayla. İlköğretim Fen Bilgisi Öğretmenliği (İFBÖ) ve Sınıf Öğretmenliği (SÖ) öğrencilerinin FBLU derslerine yönelik görüşlerinin bazı değişkenlere göre (öğrenim gördükleri bölüm, okulöncesi eğitim, cinsiyet, akademik başarı, mezun olunan lise türü) karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. İFBÖ ve SÖ öğrencilerinin FBLU derslerine yönelik görüşleri öğrenim görülen bölüme göre farklılaşmakta mıdır?
2. İFBÖ ve SÖ öğrencilerinin FBLU derslerine yönelik görüşleri okul öncesi eğitime göre farklılaşmakta mıdır?
3. İFBÖ ve SÖ öğrencilerinin FBLU derslerine yönelik görüşleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
4. İFBÖ ve SÖ öğrencilerinin FBLU derslerine yönelik görüşleri akademik ortalamaya göre farklılaşmakta mıdır?
5. İFBÖ ve SÖ öğrencilerinin FBLU derslerine yönelik görüşleri mezun olunan lise türüne göre farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

İFBÖ ve SÖ adaylarının fen bilgisi laboratuvar uygulamaları derslerine yönelik görüşlerinin bazı değişkenlere göre incelendiği bu araştırmada, amaca uygun olarak nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Bilindiği üzere tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır ve araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2009). Araştırma kapsamına giren öğretmen adayı sayısı 167'tir. Ölçme aracı olarak Anılan vd. (2006) tarafından geliştirilen veri toplama aracı kullanılmıştır. Veri toplama aracının Crombach alpha değeri 0.83 olarak bulunmuştur (Anılan vd., 2006).

Çalışma Grubu

Araştırma, bir devlet üniversitesinin ilköğretim fen bilgisi öğretmenliği lisans programında 2013–2014 öğretim yılında öğrenim gören 108 (%64.6) fen bilgisi öğretmeni adayı ve 59 (%35.4) Sınıf öğretmeni adayı olmak üzere toplamda 167 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin 141'i (%84.4) kadın iken 26'sı (%15.6) erkek öğrencidir. Araştırmanın çalışma grubu hakkındaki diğer genel bilgiler tablo 1 de verilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu hakkındaki diğer genel bilgiler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1: Çalışma Grubunun Genel Özellikleri

Katılımcılar		n	%
Okul öncesi eğitim	Alan	60	35.93
	Almayan	107	64.07
Akademik Ortalama	0-1.99	4	2.4
	2-2.49	65	38.9
	2.5-2.99	64	38.3
	3-3.49	31	18.6
	3.5-3.99	3	1.8
Mezun Olunan Lise Türü	Genel Lise	98	58.7
	Anadolu Lisesi	49	29.3
	YDA Lise	4	2.4
	Anadolu Öğretmen Lisesi	11	6.6
	Fen Lisesi	1	0.6
	Diğer	4	2.4

Tablo 1'den de görüldüğü gibi araştırmaya katılan İFBÖ ve SÖ adaylarının 60'ı (%35.93) okul öncesi eğitim alırken. 107' si (%64.07) okul öncesi eğitim almamıştır. Aynı zamanda, araştırmada yer alan öğrencilerin 129'unun (%77.2) 2–2.99; 34'ünün (%20.4) ise 3–3.99 aralığında akademik ortalamalarının olduğu; çoğunun genel lise ve Anadolu lisesi mezunu (147 öğrenci. % 88) olduğu görülmektedir.

Tablo 2: Öğretmen Adaylarının FBLU Derslerine Yönelik Görüşlerine Ait Tanımlayıcı İstatistikler

MADDE	N	$\overline{X}$	S
1. FBLU dersinin öncelikli amacı, teorik derslerde görülen konuların uygulamasını gerçekleştirmektir	167	4.2892	0.7711
2. FBLU dersinin öncelikli amacı, bilgilerin kalıcı olmasını sağlamaktır	167	4.2994	0.7878
3. FBLU dersinin öncelikli amacı, laboratuar kullanımında gerekli becerileri kazandırmaktır	167	4.4634	0.6304
4. FBLU dersinin öncelikli amacı, öğretmenlik yaşamında kullanılacak bilgilerin uygulamasını yapmaktır	167	4.3916	0.7767
5. FBLU dersinde, laboratuara gelmeden önce hazırlık yapılması gerektiğini düşünüyorum	167	4.2606	0.8256
6. Laboratuara gelmeden önce sadece laboratuar kılavuzunu okurum	167	2.8545	1.0256
7. Laboratuara gelmeden önce laboratuar kılavuzunun yanı sıra gerekli kaynakları okurum	167	3.0904	1.0833
8. Laboratuara gelmeden önce bu deneyleri yapanlardan bilgi alırım	167	3.1333	1.0507
9. Laboratuara gelmeden önce herhangi bir hazırlık yapmam, sadece teorik bilgilerle yetinirim	167	2.7952	1.1362
10. FBLU dersinin deney kılavuzunun olması gerektiğini düşünüyorum	167	4.3313	0.7252
11. Laboratuar kılavuzu, deneyi belli aşamaya kadar anlatmalı, geri kalan kısmını öğrenciye bırakmalıdır	167	3.2754	1.2206
12. Laboratuar kılavuzu öz bilgiler vermeli, ayrıntılar için kaynak kitaplara yönlendirmelidir	167	3.4880	1.0995
13. Laboratuar kılavuzu deneyi baştan sona tüm detayları ile anlatmalıdır	167	3.6024	1.2450
14. FBLU dersinde deney düzeneklerini her zaman kendim hazırlarım	167	3.3952	1.0525
15. FBLU dersinde deney düzeneklerini dersin öğretim elemanı hazırlar	167	2.2169	0.9477
16. FBLU dersinde deney düzeneklerini öğretim elemanı ile birlikte hazırlarız	167	3.0904	1.1163

17. FBLU dersinde deney yapımına başlamadan önce deney hakkında yeterince bilgi veriliyor	167	3.6485	1.0695
18. FBLU dersinde deney yapımına başlamadan önce deney düzenekleri kontrol ediliyor	167	3.6807	1.0388
19. FBLU dersindeki deney uygulamalarının tek başına yapıldığında verimli olacağına inanıyorum	167	3.2275	1.3156
20. FBLU dersindeki deney uygulamalarının grupla yapıldığında verimli olacağına inanıyorum	167	3.4132	1.2036
21. FBLU dersindeki deneylerin gösteri deneyi olarak yapıldığında verimli olacağına inanıyorum	167	3.4578	1.2140
22. FBLU dersinin ölçme-değerlendirmesinin uygulamalı biçimde yapılması gerektiğini düşünüyorum	167	3.6287	1.2296
23.FBLU dersinin ölçme-değerlendirmesinin yazılı yoklama biçiminde yapılması gerektiğini düşünüyorum	167	2.9458	1.2898
24. FBLU dersinin ölçme-değerlendirmesini sözlü olarak yapılması gerektiğini düşünüyorum	167	2.7066	1.9304
25. Deney uygulamalarının yapıldığı fiziksel ortam uygundur	167	3.8242	0.9301
26. Deneylerin yürütülmesi için gerekli olan araç-gereçler yeterlidir	167	3.5455	1.0560
27. Deneylerin yürütülmesinde öğretim elemanı rehberliğinin yeterlidir	167	3.7425	0.9566
28. Deneylerin uygulanması için gerekli olan süre yeterlidir	167	3.7365	1.0308
29. FBLU dersinde yapılan deneylerin, teorik derslerin öğrenilmesine katkısı vardır	167	4.1152	0.8293
30. Deneylerin sınavlarda sorulması teorik bilgilerin kalıcılığını artırır	167	3.9394	0.9219
31. FBLU dersinde. her bir deney sonunda, deney raporu hazırlamanın yararlı olduğunu düşünüyorum	167	3.0783	1.3483
32. FBLU dersindeki deneyleri yapabilecek yeterli bilgi ve beceriye sahip olduğumu düşünüyorum	167	3.6707	0.9905
33.FBLU dersinde kullanılan araç gereçlerin maliyetinin yüksek olduğunu düşünüyorum	167	3.1257	0.9950
34. FBLU dersinde yapılan deneylerin zor olduğunu düşünüyorum	167	2.5549	1.0346
35. FBLU dersinde yapılan deneylerin ilköğretim öğrencileri tarafından yapılabileceğini düşünüyorum	167	3.6220	1.0812

36. FBLU dersi ders saatinin yeterli olduğunu düşünüyorum	167	3.9024	0.9542
37. FBLU dersinde kullandığım araç-gereçlerin tümünü tanıyorum	167	3.2883	1.1478
38. FBLU dersinde yapılan deneylerin sayısını yeterli buluyorum	167	3.7975	0.8760
39.FBLU dersinde yapılan deneylerin günlük yaşantı ile paralellik gösterdiğini düşünüyorum	167	3.8354	0.9351
40. FBLU dersinin teorik kısmı ile laboratuar uygulamalarında yapılan deneyler arasında uyum olduğunu düşünüyorum	167	3.9817	0.7791
41. FBLU dersinde sınıf mevcudunun deneylerin gerçekleştirilmesinde etkili olduğunu düşünüyorum	167	3.8232	1.0962
42. FBLU dersinde yapılan deneylerin araç-gereçlerine laboratuar içinde kolaylıkla ulaşabiliyorum	167	3.8902	0.8722
43. Laboratuar uygulamalarının teorik bilgilerin uygulamaya geçirilmesinde yararlı olduğunu düşünüyorum	167	4.1524	0.7879
44. FBLU dersi zevkli bir derstir	167	3.8098	1.1086
45. Öğretmenlik mesleğine başladığımda FBLU dersinde öğrendiğim deneyleri yapabilecek yeterlikte olduğumu düşünüyorum	167	3.7791	1.0888
46. FBLU dersinde herhangi bir sorunla karşılaştığımızda laboratuar sorumlusunun yeterince yardımcı olduğunu düşünüyorum	167	3.7622	1.0731
47. FBLU dersinde yapılan deneylerin güvenliği tehdit edici unsurlar taşıdığını düşünüyorum	167	2.3476	1.0188
48. FBLU dersinin yürütülme biçiminin doğru olduğunu düşünüyorum	167	3.5309	0.9727
49. FBLU dersi fen bilimlerine olan ilgimi artırmıştır	167	3.4024	1.2518
50. FBLU dersinin günün hangi saatinde olduğu önemli değildir	167	2.5549	1.3024
51 FBLU dersindeki deneylerin çok fazla zaman aldığını düşünüyorum	167	2.7561	1.0515
52. FBLU dersinde yapılan deneylerin çok fazla teknik bilgi gerektirdiğini düşünüyorum	167	2.9512	1.0140
53. FBLU dersinde ciddi ve disiplinli çalıştığımı düşünüyorum	167	3.5366	1.1479

Tablo 2'de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının FBLU derslerine yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlayan 53 maddenin 10 'una ortalama olarak üç puan altında. 8 tanesine dört ve üzeri, kalan 35 maddeye de üç ile dört arasında puan verilmiştir. Bu maddelerden en yüksek puan verilen maddeler 3. ve 4. maddeler iken, en düşük puanlama yapılan maddeler 15. ve 47. maddelerdir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin söz konusu derse ilişkin görüşlerinin, genel olarak olumlu olduğu söylenebilir.

Tablo 3: İFBÖ ve SÖ Adaylarının FBLU Derslerine Yönelik Görüşlerinin Öğrenim Görülen Programa Göre t-testi Sonuçları

Madde	Bölüm	N	$\overline{X}$	S	t	p
2	FEN	108	4.4074	0.7367	2.336	0.021
	SINIF	59	4.1017	0.8447		
5	FEN	108	4.3679	0.6945	2.051	0.043
	SINIF	59	4.0678	0.9976		
7	FEN	108	3.2897	1.0461	3.270	0.001
	SINIF	59	2.7288	1.0640		
8	FEN	108	3.2897	1.0280	2.635	0.010
	SINIF	59	2.8448	1.0396		
15	FEN	108	2.0000	0.8538	—4.042	0.000
	SINIF	59	2.6207	0.9881		
19	FEN	108	3.4444	1.22538	2.840	0.005
	SINIF	59	2.8305	1.39151		
20	FEN	108	3.2685	1.19662	—2.132	0.035
	SINIF	59	3.6780	1.18089		
21	FEN	108	3.2778	1.2885	—2.873	0.005
	SINIF	59	3.7931	0.9869		
26	FEN	108	3.6916	0.9944	2.365	0.020
	SINIF	59	3.2759	1.12067		
27	FEN	108	3.8889	0.9205	2.684	0.008
	SINIF	59	3.4746	0.9712		
29	FEN	108	4.3148	0.6923	4.107	0.000
	SINIF	59	3.7368	0.9359		
30	FEN	108	4.0648	0.8119	2.246	0.027
	SINIF	59	3.7018	1.06846		
32	FEN	108	3.9630	0.7224	4.903	0.000
	SINIF	59	3.1356	1.1811		
34	FEN	108	2.3241	0.7951	—3.609	0.001
	SINIF	59	3.0000	1.2792		
35	FEN	108	3.8056	0.9807	2.920	0.004
	SINIF	59	3.2679	1.1830		
37	FEN	108	3.7870	0.80942	8.908	0.000
	SINIF	59	2.3091	1.08649		
38	FEN	108	3.9907	0.5879	3.387	0.001
	SINIF	59	3.4182	1.1815		
39	FEN	108	4.0556	0.7212	3.850	0.000
	SINIF	59	3.4107	1.1406		
40	FEN	108	4.1667	0.6485	4.049	0.000
	SINIF	59	3.6250	0.8854		
43	FEN	108	4.3056	0.6479	3.191	0.002
	SINIF	59	3.8571	0.9425		
44	FEN	108	4.0833	0.9285	4.278	0.000
	SINIF	59	3.2727	1.2390		
45	FEN	108	4.0833	0.9081	4.992	0.000
	SINIF	59	3.1818	1.1720		
46	FEN	108	3.9444	0.9937	2.966	0.004
	SINIF	59	3.4107	1.1406		
48	FEN	108	3.6636	0.9001	2.332	0.022
	SINIF	59	3.2727	1.0620		
49	FEN	108	3.8056	1.0272	5.951	0.000
	SINIF	59	2.6250	1.2871		
53	FEN	108	3.8333	0.9715	4.540	0.000
	SINIF	59	2.9643	1.2499		

Tablo 3'ten görüldüğü üzere 2, 5, 7, 8. 15, 19, 20, 21, 26, 27, 29, 30, 32, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 53. maddelere verilen puan ortalamaları bakımından İFBÖ ve SÖ bölümü öğrencilerinin görüşleri arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Anlamlı fark bulunan söz konusu yirmi altı maddeden yirmi iki tanesi (2, 5, 7, 8, 19, 26, 27, 29, 30, 32, 35, 37, 38, 39, 40, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 53) İFBÖ öğrencileri lehine iken, geri kalan dört madde (15, 20, 21 ve 34) SÖ öğrencileri lehinedir. Bu duruma bakıldığında, İFBÖ öğrencilerinin. SÖ öğrencilerine göre daha olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu farklılıkların öğrencilerin farklı iki öğretim programıyla eğitim almalarıyla ilişkili olduğu söylenebilir. Diğer maddelerde ise anlamlı sonuçlar saptanmamıştır.

Tablo 4: İFBÖ ve SÖ Adaylarının FBLU Derslerine Yönelik Görüşlerinin Okul Öncesi Eğitime Göre t-testi Sonuçları

Madde	Okul Öncesi Eğitim	N	$\overline{X}$	S	t	p
11	Alan	60	3.5500	1.01556	2.124	0.035
	Almayan	107	3.1515	1.33526		
14	Alan	60	3.1333	1.04908	—2.466	0.015
	Almayan	107	3.5556	1.04219		
20	Alan	60	3.6500	1.11728	1.988	0.049
	Almayan	107	3.2727	1.22739		

Tablo 4 incelendiğinde. İFBÖ ve SÖ adaylarının FBLU derslerine yönelik görüşlerinin okul öncesi eğitime göre farklılaştığı görülmektedir. Anlamlı fark bulunan üç maddeden iki tanesi (11, 20) "Laboratuar kılavuzu, deneyi belli aşamaya kadar anlatmalı, geri kalan kısmını öğrenciye bırakmalıdır"; "FBLU dersindeki deney uygulamalarının grupla yapıldığında verimli olacağına inanıyorum" ifadelerinde anlamlı fark okul öncesi eğitim alanların lehine iken; geri kalan bir madde (14) "FBLU dersinde deney düzeneklerini her zaman kendim hazırlarım" ifadeleri okul öncesi eğitim almayanların lehinedir. Bu bulgulara dayanılarak, okul öncesi eğitiminin, öğrencilerin belirli bir noktaya kadar destek ve işbirliği sağlanması ile ilgili olan etkinliklerine yönelik görüşlerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Tablo 5: İFBÖ ve SÖ Adaylarının FBLU Derslerine Yönelik Görüşlerinin Cinsiyete Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Madde	**Cinsiyet**	**N**	**Sıra Ort.**	**Sıra Toplamı**	**U**	**p**
7	ERKEK	26	66.10	1652.50	1327.500	0.039
	KADIN	141	86.59	12208.50		
10	ERKEK	26	63.04	1639.00	1288.000	0.009
	KADIN	141	87.30	12222.00		
15	ERKEK	26	105.58	2639.50	1210.500	0.006
	KADIN	141	79.59	11221.50		
20	ERKEK	26	101.13	2629.50	1387.500	0.040
	KIZ	141	80.84	11398.50		
37	ERKEK	26	64.19	1669.00	1318.000	0.026
	KADIN	141	85.38	11697.00		
40	ERKEK	26	65.79	1710.50	1359.500	0.026
	KADIN	141	85.65	11819.50		
43	ERKEK	26	67.44	1753.50	1402.500	0.048
	KADIN	141	85.34	11776.50		
46	ERKEK	26	65.38	1700.00	1349.000	0.031
	KADIN	141	85.72	11830.00		
51	ERKEK	26	105.65	2747.00	1192.000	0.004
	KADIN	141	78.14	10783.00		

Tablo 5'ten görüldüğü üzere 7, 10, 15, 20, 37, 40, 43, 46, 51 maddelere verilen puan ortalamaları bakımından erkek ve kadın öğrencilerin görüşleri arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Anlamlı fark bulunan söz konusu dokuz maddeden dört tanesi (15, 20, 40, 51) erkek öğrenciler lehine iken, geri kalan beş madde (7, 10, 37, 43, 46) kadın öğrenciler lehinedir.

Tablo 6: İFBÖ ve SÖ Adaylarının FBLU Derslerine Yönelik Görüşlerinin Akademik Ortalamaya Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Madde	Değişkenlik Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	p Değeri	Anlamlı Fark Olan Gruplar
1	gruplar arası	3.851	2	1.925	3.329	0.038	I>II
	grup içi	94.270	163	0.578			
	toplam	98.120	165				
2	gruplar arası	5.232	2	2.616	4.387	0.014	I>II
	grup içi	97.798	164	0.596			
	toplam	103.030	166				
18	gruplar arası	6.990	2	3.495	3.330	0.038	I>II
	grup içi	171.088	163	1.050			
	toplam	178.078	165				
22	gruplar arası	11.475	2	5.737	6.214	0.003	I>II
	grup içi	151.412	164	0.923			
	toplam	162.886	166				
24	gruplar arası	8.420	2	4.210	4.081	0.019	II>I ve III>I
	grup içi	166.086	161	1.032			
	toplam	174.506	163				
29	gruplar arası	5.366	2	2.683	3.149	0.046	I>II
	grup içi	137.188	161	0.852			
	toplam	142.555	163				
30	gruplar arası	4.396	2	2.198	3.743	0.026	I>II
	grup içi	94.549	161	0.587			
	toplam	98.945	163				
31	gruplar arası	12.438	2	6.219	5.458	0.005	I>II ve I>III
	grup içi	183.434	161	1.139			
	toplam	195.872	163				
35	gruplar arası	9.328	2	4.664	4.084	0.019	I>II
	grup içi	182.721	160	1.142			
	toplam	192.049	162				
36	gruplar arası	7.662	2	3.831	3.425	0.035	I>II
	grup içi	180.063	161	1.118			
	toplam	187.726	163				

I: 0–2.49, II:2.50–2.99, III:3–4

İFBÖ ve SÖ Adaylarının FBLU derslerine yönelik görüşlerinin akademik ortalamaya göre farklılaştığı Tablo 6'dan görülmektedir. 1, 2, 18, 22, 29, 30, 31, 35, 36. maddelere verilen görüşlere göre, akademik ortalamaları daha düşük olan öğrencilerin FBLU derslerine olan görüşlerinin daha olumlu olduğu görülmektedir. Bu sonucun nedenleri araştırılmalıdır. Bu sonuca göre, ortalaması daha düşük olan öğrencilerin akademik ortalamalarını yükseltmek ve daha başarılı olmak için daha fazla çaba gösterdikleri, bu nedenle daha olumlu görüşlere sahip oldukları söylenebilir. Ayrıca, 24. madde için ortalamaları daha yüksek olan öğrencilerin, ortalamaları daha düşük olan öğrencilere göre daha olumlu oldukları görülmektedir.

Tablo 7: İFBÖ ve SÖ Adaylarının FBLU Derslerine Yönelik Görüşlerinin Mezun Olunan Lise Türüne Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Madde	Değişkenlik Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	p Değeri	Anlamlı Fark Olan Gruplar
23	gruplar arası	18.254	4	4.563	2.867	0.025	I>II; IV>II ve VI>II
	grup içi	256.258	161	1.592			
	toplam	274.512	165				
26	gruplar arası	14.219	4	3.555	3.372	0.011	I>III; I>VI; II>III; II>VI; IV>III ve IV>VI
	grup içi	168.690	160	1.054			
	toplam	182.909	164				

I: Genel Lise, II: Anadolu Lisesi, III: Yab. Dil. Ağ. Lise, IV: Anadolu Öğretmen Lisesi, V:Fen Lisesi, VI: Diğer.

Tablo 7, İFBÖ ve SÖ Adaylarının FBLU derslerine yönelik görüşlerinin mezun olunan lise türüne göre tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre 23 ve 26. maddelerde farklılaştığını görülmektedir. Anketin 23. maddesi için genel lise, Anadolu Öğretmen Lisesi ve diğer lise mezunu olan öğrencilerin FBLU derslerine yönelik görüşlerinin Anadolu Lisesinden mezun öğrencilere göre daha olumlu oldukları görülmektedir. Anketin 26. maddesi için genel lise, Anadolu Lisesi ve Anadolu Öğretmen Lisesi mezunu olan öğrencilerin FBLU derslerine yönelik görüşlerinin Yabancı dil ağırlıklı lise mezunlarına göre daha olumlu oldukları görülmektedir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

İFBÖ ve SÖ adaylarının FBLU derslerine yönelik görüşlerinin incelendiği bu çalışmada, aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir:

1. İFBÖ ve SÖ adaylarının FBLU derslerine yönelik görüşleri genel olarak olumludur.
2. İFBÖ ve SÖ adaylarının FBLU derslerine yönelik görüşlerinin öğrenim görülen programa göre t-testi sonuçlarına göre 2, 5, 7, 8. 15, 19, 20, 21, 26, 27, 29, 30, 32, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 53. maddelerde anlamlı farklar gözlemlenmiştir. İFBÖ adaylarının görüşlerinin. SÖ öğrencilerine göre anlamlı seviyede daha olumlu olduğu görülmektedir.
3. İFBÖ ve SÖ adaylarının FBLU derslerine yönelik görüşlerinin okul öncesi eğitime göre t-testi sonuçlarına göre 11, 14 ve 20. maddelerde anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir.
4. İFBÖ ve SÖ adaylarının FBLU derslerine yönelik görüşlerinin cinsiyete göre Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre 7, 10, 15, 20, 37, 40, 43, 46, 51 maddelere verilen puan ortalamaları bakımından erkek ve kadın öğrencilerin görüşleri arasındaki anlamlı farklılıklar görülmektedir.
5. İFBÖ ve SÖ adaylarının FBLU derslerine yönelik görüşlerinin akademik ortalamaya göre tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre 1, 2, 18, 22, 24, 29, 30, 31, 35, 36. maddelerde anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir.
6. İFBÖ ve SÖ adaylarının FBLU derslerine yönelik görüşlerinin mezun olunan liseye göre tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre 23 ve 26. maddelerde anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir.

ÖNERİLER

1. Bölümlere ilişkin olarak, görüşler arasındaki farklılıkların anlamlı bulunduğu maddelerde farklılığın neden kaynaklandığı araştırılmalıdır.
2. Cinsiyete ilişkin olarak, görüşler arasındaki farklılıkların anlamlı bulunduğu maddelerde farklılığın neden kaynaklandığı araştırılmalıdır.
3. Okul öncesi eğitime ilişkin, olarak, görüşler arasındaki farklılıkların anlamlı bulunduğu maddelerde farklılığın neden kaynaklandığı araştırılmalıdır.
4. Akademik ortalamaları daha düşük olan öğrencilerin FBLU derslerine olan görüşlerinin daha olumlu olduğu görülmektedir. Bu sonucun nedenleri araştırılmalıdır.
5. Mezun olunan liseye ilişkin olarak, görüşler arasındaki farklılıkların anlamlı bulunduğu maddelerde farklılığın neden kaynaklandığı araştırılmalıdır.

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

Akdeniz. A. R. (1997). "Ders Geçme ve Kredi Sisteminde Fizik Müfredatlarının Uygulanmasının Değerlendirilmesi" Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 15: 79–85.

Anılan B., Görgülü A.,Anılan H., Çemrek F., Balbağ M.Z., (2006), "Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Fen Bilgisi Laboratuvar Uygulamaları Dersine Yönelik Görüşleriyle Ders Başarıları Arasındaki İlişki", XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Bildiri Özetleri Kitabı, Muğla, s. 419-420.

Ayas. A., Akdeniz. A. R. ve Çepni. S. (1994). "Fen Bilimleri Eğitiminde Laboratuarın Yeri ve Önemi-I: Tarihsel Bir Bakış"Çağdaş Eğitim Dergisi. 15: 79–85.

Ayvacı. M. Ş. ve Küçük. M. (2005). "İlköğretim Okulu Müdürlerinin Fen Bilgisi Laboratuarlarının Kullanımı Üzerindeki Etkileri" Milli Eğitim Dergisi. 165: 1–9. http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/165/ayvaci.htm

Collette. A. T ve Chiappetta. E. L. (1989). Teaching Science in Middle and Secondary Schools. USA: Merril Publishing Company.

Çilenti. K. (1985). Fen Eğitimi Teknolojisi, Ankara: Kadıoğlu Matbaası.

Ekici. F. T. Ekici. E. ve Taşkın. S. (2002). "Fen Laboratuarlarının İçinde Bulunduğu Durum" V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Gezer. K. ve Köse. S. (2000). "Fen Bilgisi Öğretim ve Eğitiminin Durumu ve Bu Süreçte Laboratuarın Yeri" Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 6: 160–164.

Gürdal. A. (1992). "İlköğretim Okullarında Fen Bilgisinin Önemi" Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 8: 185–288.

Howe. A.C. ve Jones. L. (1993). Engaging Children in Science, New York: Macmillan Publishing.

İşman. A., Baytekin. Ç., Balkan. F., Horzum. B. ve Kıyıcı M. (2002). "Fen Bilgisi Eğitimi ve Yapısalcı Kuram" The Turkish Online Journal of Educational Technology. Cilt:1. Sayı: 1.

Kaptan. F. (1999). Fen Bilgisi Öğretimi, İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Karasar, N. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemi, 20. Baskı, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Köseoğlu. F. ve diğerleri. (2003). Yapılandırmacı Bir Öğrenme Ortamı İçin Bir Fen Ders Kitabı Nasıl Olmalı. Ankara: Asil Yayın ve Dağıtım.

Lawson. A. E. (1995). Science Teaching and the Devolopment of Thinking. California: Wadsworth Press.

MEB. (2004). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (4-5. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Odubunni, O. ve Balagun, T. A. (1991). "The Effect of Laboratory and Lecture Teaching Methods on Cognitive Achivement in Integrated Science" Journal of Research in Science Teaching. 28: 213-224.

Serin. G. (2002). "Fen Eğitiminde Laboratuvar", Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu. Maltepe Üniversitesi. İstanbul.

Sözer. E. (2000). "Türk Eğitim Sisteminin Yapısı ve İşleyişi". Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Editör: Ersan Sözer, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları. 111-126.

Tezbaşaran. A. (1996). Likert tipi Ölçek Geliştirme. Ankara: Psikologlar Derneği Yayınları.

Topsakal. S. (1999). Fen Öğretimi. İstanbul: Alfa Basım Yayım ve Dağıtım.

Vural. M. (2005). İlköğretim Okulu Ders Programları ve Öğretim Klavuzları. Erzurum: Yakutiye Yayıncılık.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Kasım 2014 Cilt: 3 Sayı: 4 Makale No: 31 ISSN: 2146-9199

PISA SINAVI OKUMA OKURYAZARLIĞI ÖĞRETMEN KILAVUZU ÖNERİSİ

Doç. Dr. Murat Aşıcı
Marmara Üniversitesi
masici@marmara.edu.tr

Doç. Dr. Z. Nurdan Baysal
Marmara Üniversitesi
znbaysal@marmara.edu.tr

Okut. Dr. Senem Seda Şahenk Erkan
Marmara Üniversitesi
senemseda78@gmail.com

Özet

PISA sınavına katılan ülkeler başarılarını arttırmak için raporlar ve öğretmen kılavuzları gibi farklı çalışmalar yapmaktadır. Türkiye'de de başarıyı arttırmak için raporlar yanında özellikle PISA sınavına yönelik Öğretmen Kılavuzlarına ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Bu çalışma böyle bir eksiklikten hareketle yapılmıştır. Çalışmanın amacı, ilgili ülkelerin rapor ve kılavuz kitaplarından yararlanarak, ülkemiz şartlarına uygun Okuma (Becerileri) Okuryazarlığı Öğretmen Kılavuz Kitabı önerisi getirmektir. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bütüncül çoklu durum çalışması perspektifi ile veriler toplanmış, doküman incelemesi yapılmış ve içerik analiz tekniği ile veriler çözümlenmiştir. Araştırmada Kanada ve İrlanda'nın Okuma Okuryazarlığı Öğretmen Kılavuz kitaplarının kendi kültür ortamları içinde nasıl oluşturulduğuna bakılmış ve Avustralya ile genel olarak Avrupa ve Türkiye raporları incelenmiştir. İnceleme ve karşılaştırmalar sonucunda, Türkiye şartlarına uygun Okuma Okuryazarlığı Kılavuz Kitabı taslağı oluşturulmuştur.

Anahtar Sözcükler: PISA sınavı, Öğretmen Okuma Okuryazarlığı Kılavuzu, Türkiye.

A PROPOSAL FOR THE PREPARATION OF PISA EXAM READING LITERACY TEACHER GUIDE

Abstract

The countries participated in PISA exams use different approaches to improve their success, such as preparing reports and teacher guides. In Turkey, in order to increase success with PISA exam reports Teacher Guides, especially prepared for PISA exams, are very useful. The current study is conducted based on this need. The purpose of the study was to propose a culturally-appropriate a Reading (Skills) Literacy Teacher Hand Book through using related countries' reports and teacher guides. The qualitative research method is used for data analysis. The data was collected using the perspective of Comparative Case Analysis and tested through the document and content analyses. In this research, within their own cultural context, how Canada and Ireland Reading Literacy Teacher Hand books were developed and examined, the reports of Australia in general Europe and in Turkey were investigated. Based on those examinations and comparisons a draft of Reading Literacy Hand Book suitable for the conditions of Turkey will be developed.

Key Words: PISA exam, Teacher's Guide for Reading Literacy, Turkey.

GİRİŞ

Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin katıldığı PISA sınavı, bilindiği gibi ülkelerin eğitim durumlarını okuryazarlık kavramı üzerinden ölçmekte ve sıralamaktadır. Bu sınav aracılığıyla, ülkeler eğitimdeki güçlü ve güçsüz yönlerini belirlemekte, öğrencilere sunduğu eğitim hizmetlerini gözden geçirmekte, gerekli durumlarda değişiklikler yapmakta veya eğitim reformu ile sistemi yeniden organize etmektedir.

Sınavın temel hedefi, öğrencilerin okulda öğrendikleri bilgi, beceri ve tutumları gerçek yaşam koşullarına ne ölçüde aktarabildiklerini belirlemektir. Böyle bir belirleme, sınava katılan öğrencilerin gelecekte başarıyı yakalayıp yakalayamayacaklarını göstermesi bakımından önemli görülmektedir **(**http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/PISA%202012%20framework%20e-book_final.pdf**.).**

Her üç senede bir yapılan PISA sınavları, okullardaki eğitimin "okuryazarlık" kavramını temel alan bir anlayışla yapılması ve derslerin günlük hayatla ilişkilendirilmesi gerektiğini özellikle vurgulamaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin okuma, fen ve matematik okuryazarı olmalarını ve öğretmenlerin de öğrencilerini bu temel kavram etrafında eğitmelerini tavsiye etmektedir. Sınav, okuma okuryazarlığı (2009'dan sonra yazılı ve elektronik olmak üzere iki bölüm), matematik okuryazarlığı fen okuryazarlığı ve en son olarak PISA 2012'de problem çözme soruları dahil olmak üzere altı bölümden oluşmuştur.

Ülkemiz 2003 yılından bu yana PISA sınavlarına girmekte ve 2009 dahil olmak üzere bu sınava katılan ülkeler arasında alt sıralarda yer almaktadır. Bu durumun değişmesi için eğitimin çeşitli alanlarında düzenlemeler yapılmış ve yapılmaktadır. Bunlardan biri ülkemizde 2004-2005 öğretim yılında köklü bir anlayış değişikliği ile birlikte programın değiştirilmesidir. Yeni öğretim programında, PISA raporlarında tanımlanan okuryazarlık kavramına uygun pek çok değişiklik yapılmış, öğrenci merkezli öğrenme, öğrenmeyi öğrenme ve hayat boyu öğrenme gibi son zamanlarda öne çıkan yaklaşımların da etkisinde, yapılandırmacı yaklaşım temelinde bir program oluşturulmuştur. Yani, PISA'da tanımlanan okuryazarlık kavramı, yapılandırmacı öğrenme anlayışının da bir parçası olduğu için bahsedilen okuryazarlık yaklaşımı bir ölçüde yeni programa yansımıştır.

Yeni program, pek çok yönüyle PISA sınavına uygun bir ders işlenişi ve öğrenci gelişimini hedeflemektedir. Ancak, Karacaoğlu ve Acar (2010)'a göre, ilköğretim programları dâhilinde en son uygulamaya koyulan "*yapılandırmacılık*" (2005) programı beş yıldır yürütülmesine rağmen, etkinlikleri hazırlamakta, strateji, yöntem ve teknik kullanıp değerlendirmekte, araç-gereç kullanmakta, zaman yönetiminde, ölçme ve değerlendirmede ve disiplin gibi birçok alanda problemler yaşanmaktadır. Yaşanacak problemleri asgariye indirmek ve eski programa göre yeni bir ders işleme anlayışı gerektiren programın daha iyi anlaşılması için Öğretim Programının yanısıra Program Kılavuzu yayımlanmıştır. Ayrıca, her yayınevi işlenişi öğretmenlerin daha iyi anlayabilmesi için Öğrenci Ders ve Çalışma Kitaplarıyla birlikte Öğretmen Kılavuzları da hazırlayarak, her metin için örnek ders işlenişleri vermiştir.

Tıpkı yeni program gibi PISA sınavlarının yapısı, soru mantığı ölçtüğü beceriler, hizmetteki öğretmenler için pek çok bakımdan yabancıdır. Özellikle, bu sınavın öğrencilerden bir metni okuyup anlamaktan daha ileri düzeyde beceriler istemesi, okullarda kısmen bu sınavlara uygun bir ders işlenişini gerektirmektedir. Günümüzdeki uygulamada, öğretmenler PISA sınavlarının soru mantığına aşina olmadığı gibi, günlük hayatla bağlantı kuran ve aynı soruda farklı metinleri okuyarak anlam çıkarmayı, yorumlamayı ve bunu değerlendirmeyi gerektiren sınav sorularını öğrencilerin daha önceden hazırlık yapmadan sağlıklı bir şekilde cevaplanması beklenemez. Bu durum dikkate alınarak, aşağıdaki sebeplerden dolayı öğretmenler için bir kılavuz kitap hazırlanmasına ihtiyaç vardır:

1) Her ne kadar yapılandırmacı yaklaşım PISA'da tanımlanan okuryazarlık anlayışını desteklese de bu sınavda sorulan soruların hazırlanış mantığı, kurgusu ve ölçmek istediği özellikler ve soru düzeyleri ülkemizin ilk ve orta öğretim kurumlarında verilen eğitimden pek çok yönüyle farklıdır.

2) PISA sınavının skorları takip edilmediği ve tartışılmadığı için öğretmenlerin büyük bir kısmı Türkiye'nin böyle bir sınava girdiğinden ve aldığı sonuçlardan haberdar bile değildir. Öğretmenlerin böyle bir sınav hakkında bilgi sahibi olması, soruların nasıl bir mantıkla hazırlandığını görmesi, PISA'daki "okuryazarlık" anlayışının sınıftaki eğitim ve öğretime aktarılmasını kolaylaştıracaktır.

3) Bu sınava giren ülkelerin birçoğu raporlar yanında, 2000 yılından itibaren eğitimlerinde önemli değişiklikler yaşamaktadır (Örneğin, OECD 2010 yılı raporuna göre, Belçika (Fransız topluluğu), 2000 yılında yapılan ilk PISA sınavı sonuçlarından hareketle, eğitimde alarm durumuna geçmiş, müfredatını yenilemiş, öğretmen eğitimi yanında, yeni destek araçları ve öğretim materyalleri geliştirmiştir. Almanya da aynı yılın sonuçlarına bağlı olarak, dezavantajlı öğrencileri destekleyen büyük yatırımlar yapmıştır).

4) Diğer taraftan her dönem için farklı içerikte hazırlanan PISA Sınavı Öğretmen Kılavuz Kitaplarında, hazırlayan ülkenin eğitim durumu dünya ölçeğinde karşılaştırılmaktadır. Bu karşılaştırmada, diğer ülkelerin eğitim durumunun dikkatle izlendiği ve ülkenin dünya ülkeleri içindeki sıralamasını daha yukarılara taşımak için gerekli düzenleme ve değişiklikleri yaptığını gösteren bölümler yer almıştır.

Öğretmenlere rehberlik edecek yukarıdaki maddeleri dikkate alan benzer çalışmaların yapılması, ülkemizin PISA sınavındaki başarısını arttıracak ve PISA'daki sıralamasını değiştirecektir.

Bu çalışmada, problem durumundan hareketle, Okuma Okuryazarlığı PISA Öğretmen Kılavuzları (İrlanda ve Kanada) incelenmiş ve Türkiye için nasıl bir kılavuz oluşturulabileceği sorusuna cevaplar aranmaya çalışılmıştır.

Çalışmanın problem cümlesi şu şekilde ifade edilebilir: "Türkiye'nin eğitim koşullarına uygun PISA Okuma Okuryazarlığı Öğretmen Kılavuzu nasıl geliştirilebilir?"

Araştırmanın alt problemleri ise şunlardır:
1) Böyle bir kılavuzda başlıklar ve alt başlıklar neler olmalıdır?
2) Böyle bir kılavuzda içerikte neler olmalıdır?

Sadece, sınava katılacak okulların öğretmenlerine değil, bütün öğretmenlere elektronik yolla ulaştırılacak böyle bir kılavuzun öğretmenlerin "okuryazarlık" gibi temel bir eğitim kavramını fark etmesini sağlayacağı ve ders işleyişlerini yavaş yavaş bu sınavlardaki sorulara göre değiştireceği düşünülmüştür. Çalışma internet aracılığıyla ulaşılan İrlanda ve Kanada'nın öğretmen kılavuzları, Avusturalya, Avrupa Komisyonuna üye ülkelerin ve Türkiye'nin rapor ve bilgilendirme kitapları ile sınırlıdır. Bu dokümanlar incelenerek elde edilen bilgiler ülkemizin şartları ile ilişkilendirilmiştir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma ilgili ülkelerin öğretmen kılavuzu, rapor ve bilgilendirme kitaplarından yararlanarak, ülkemiz şartlarına uygun okuma (becerileri) okuryazarlığı öğretmen kılavuz kitabının özelliklerini ortaya koymak için yapılmıştır. Araştırma, tarama modelinde betimsel olarak düzenlenmiştir. Karasar (2008)'e göre tarama modelleri, geçmişte ve hala var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve var olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Araştırma nitel araştırma perspektifinden bütüncül çoklu durum çalışmasıdır. Bütüncül çoklu durum deseninde her birim durum kendi içinde bütüncül olarak ele alınır ve daha sonra birbirleri ile karşılaştırılır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Farklı ülkelerin kılavuz, rapor ve bilgilendirme kitapları kendi içinde bütüncül olarak ele alınmış karşılıklı uyum ve örtüşmelerin olup olmadığına bakılmıştır. Bütüncül çoklu durum çalışması farklı ülkelerin PISA ile ilgili dökümanlarının incelenmesi ve kendi ülkemiz için bir öneri sunulması amacına uygundur.

Araştırmada nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde "doküman incelemesi" yöntemi tek başına kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu çalışmada doküman olarak Kanada (2000) ve İrlanda (2000 ve 2009) olmak üzere üç kılavuz kitap, Türkiye (2009 ve 2012), PISA (2012), Avustralya (Yazılı-Dijital) ve Avrupa Komisyonu tarafından hazırlanan farklı rapor ve bilgilendirme kitapları analiz birimleri olarak kullanılmış dolayısıyla toplam dokuz doküman incelemeye tabii tutulmuştur. Bu dokümanların kısa açıklamaları aşağıdadır:

1) PISA Okuma Okuryazarlığı Öğretmen Kılavuzu, Kanada Örneği (PISA 2000)
Bu kılavuzda, sınavın tanımı, içeriği, Kanada için önemi açıklanmıştır. Ardından "okuma okuryazarlığı" kavramı tanımlanmış, metin türleri, metin özellikleri ve sorulan sorulara nasıl cevap verilebileceği; sınavın okuma düzeyleri ve soru örneklerine yer verilmiştir (http://www.gov.pe.ca/photos/original/ed_PISA_read.pdf, 2013).

2) PISA Okuma Okuryazarlığı Öğretmen Kılavuzu, İrlanda Örneği (PISA 2000)
Bu kılavuzda, sınav tanıtılmış, okuma okuryazarlığı genel çerçevesi verilmiş, performansların belirleniş biçimleri, performans düzeyleri üzerinde durulmuştur (http://www.namsmat.is/vefur/rannsoknir/PISA_skyrslur_tatttokurikjaPISA/PISA_20**00_irland_teachers_guide-reading_literacy.pdf**, 2013).

3) PISA Okuma Okuryazarlığı Öğretmen Kılavuzu, İrlanda Örneği (PISA 2009)
Bu kılavuzda, İrlanda'yı farklı kılan cinsiyet ve sosyo-kültürel bağlamlar ayrı ayrı açıklanmıştır. Ülkenin programı ile ilişkilendirilerek sınav irdelenmiştir. Ülke bazında katılımcı okullar ve öğrenci özellikleri açıklanmış ve yazılı-elektronik metinleri okuma ile ilgili soru örneklerine yer verilmiştir. Bu kılavuzda elektronik okuma okuryazarlığı üzerinde özellikle ve ayrıntılı bir şekilde durulmuştur (http://www.reading.org/Libraries/reports-and-standards/Reading_Literacy_in_PISA_2009_A_ Guide_ for_Teachers.pdf, 2013).

4) Okulda Okuryazarlık Eğitimi (Avustralya-PISA 2006)
Bu bilgilendirme kitabı, eğitim kavramı ile okuryazarlık kavramının ilişkilendirildiği, okuryazarlığın toplum boyutunun sosyal, kültürel ve psikolojik yönleriyle sorgulandığı bir bakış açısı sunmaktadır. Okuryazarlık politikaları, yetişkin ve çocukların okuryazarlığı ve sınıftaki okuryazarlığın nasıl olması gerektiği gibi konular kitabın içeriğini oluşturmaktadır. Ayrıca metinlerin nasıl okunması gerektiği, müfredatla okuryazarlık arasındaki bağlantı ve uzun vadelerde neler yapılabileceği tartışılmıştır (http://research. acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=aer, 2013).

5) Dijital Okuma Okuryazarlığını Değerlendirme Sonuçları (Avustralya PISA 2009)
Bu raporda, dijital metinleri okumanın çeşitli boyutları üzerinde durulmuş, uluslar arası perspektiften ülkelerin bu alandaki durumu okul, coğrafi konum, cinsiyet gibi değişkenler açısından karşılaştırılmıştır. Özellikle dijital okuryazarlığın ev ortamında ne tür çalışmalarla geliştirilebileceği üzerinde ayrıntılı bilgi verilmiştir. Yine Avustralyalı öğrencilerin dijital okuryazarlıktaki durumları birçok açıdan incelenmiştir (http://www.acer.edu.au/documents/PISA2009**Pre**paringAustralianStudentsForTheDigitalWorld.pdf**,** 2013).

6) Avrupa'da Okuma Öğretimi: Bağlam, Politika ve Uygulamalar (Eurydice, 2011)
Eurydice ağı ülkelerinin 2009-2010 dönemi verilerinin değerlendirildiği ve tartışıldığı bu kitapta, okuma becerisinin bütün aşamalarında ülkelerin durumu karşılaştırmalı olarak verilmiştir. Ayrıca okuryazarlıkla ilgili alanyazın incelemeleri ışığında araştırma bulgularına değinilmiştir. Okuryazarlığın nasıl öğretilebileceği ilgili kitapta bir bölüm olarak yer almıştır. Yine okuldaki okuryazarlık eğitiminin nasıl olması gerektiği ayrıntılı bir şekilde anlatılmıştır. Ülkelerin okuma eğitimi ve bu alana ilginin nasıl geliştirilebileceği konusu üzerinde durulmuştur (http://sgb.meb.gov.tr/eurydice/kitaplar/Avrupada_Okuma_Ogretimi/Avrupada_Okuma_Ogretimi /Avrupada_Okuma_Ogretim**i/**Avrupada_Okuma_Ogretimi.pdf**,** 2013).

7) PISA 2012 Taslak Rapor
Bu taslak raporda, sınava ait genel açıklamalar ve bütün okuryazarlık alanlarının düzenlenmesi ve değerlendirmesiyle ilgili bilgiler yer almıştır. Problem çözme ve finansal okuryazarlık kavramları hakkında bilgi verilmiştir. Bu sınav kapsamında yapılan anketlerin sonuç ve değerlendirmeleri de taslakta açıklanmıştır **(**http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/PISA%202012%20framework%20e-book_final.pdf**).**

8) Türkiye PISA 2009 Ulusal Ön Raporu
Türkiye'nin 2009'daki genel durumunun ele alındığı bu raporda okuma, matematik ve fen okuryazarlığı sınav sonucu verileri esas alınarak açıklanmıştır. Okuryazarlığın değişik boyutları üzerinde durulmuş, okuma okuryazarlığındaki durum ayrıntılı olarak anlatılmıştır (http://istifhane.files.wordpress.com/2012/02/meb-pisa-2009-raporu.pdf, 2013).

9) PISA Türkiye (2012)
PISA uygulamalarının genel çerçevesi ve Türkiye'nin durumu raporda diğer ülkelerle karşılaştırmalı olarak verilmiştir. Sınav sorularının genel yapısı ve puanlaması açıklanmıştır. Sınavlarda karşılaşılabilecek sorunlar üzerinde durulmuştur (http://egitek.meb.gov.tr).

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak iki farklı form kullanılmıştır:
(i) Kanada (2000) ve İrlanda'nın (2000-2009) okuma okuryazarlığı öğretmen kılavuz kitaplarının incelenmesi, daha önce PISA sınavı ile ilgili inceleme ve araştırmalar yapmış olan üç uzman araştırmacının görüşleri ile hazırlanan "Kanada ve İrlanda Okuma Okuryazarlığı Öğretmen Kılavuzu İnceleme Formu" ile yapılmıştır.
(ii) Araştırmada kullanılan rapor ve bilgilendirme kitapları da yine aynı uzman araştırmacılar tarafından hazırlanan "Avustralya (2000-2009), Avrupa, PISA 2012 Taslak, Türkiye Bilgilendirme Kitapları ve Raporları İnceleme Formu" ile incelenmiştir.

Verilerin Analizi

Her iki formun oluşturulmasında uzmanlar öncelikle tüm dokümanları ayrıntılı bir şekilde incelemiş, inceleme kriterleri belirlemiş, sonra üç araştırmacı bu kriterleri birleştirerek bir form haline getirmiştir. Formlar üzerinde üç uzman birlikte çalışarak işaretlemelerini yapmış daha sonra farklı çıkan değerlendirmeler dikkate alınarak yeniden kontrol edilmiş, farklılıklar üzerinde tartışma açılmış, böyle bir çalışma sonrasında ortak bir kanaate varılarak işaretlemeler yapılmıştır.

BULGULAR

Bulgular "İrlanda ve Kanada Okuma Okuryazarlığı Kılavuzları İnceleme" ve "Avustralya, Avrupa ve Türkiye Bilgilendirme Kitapları ve Raporları İnceleme" olmak üzere iki ana formda görülmektedir.

Form 1: İrlanda ve Kanada Okuma Okuryazarlığı Kılavuzları Karşılaştırma Formu

		İRLANDA		KANADA
		2000	**2009**	**2000**
PISA sınavı genel bilgi		√	√	√
Öğrenci özellikleri		√	√	
Okul özellikleri		√	√	
Program özellikleri			√	√
Okuryazarlık Kavramı	**Yazılı**	√	√	√
	Dijital		√	
Okuryazarlık düzeyleri		√	√	√
Ülkelerin okuma alanındaki durumları ve çarpıcı sonuçlar		√	√	
Soru örnekleri		√	√	√

(http://www.namsmat.is/vefur/rannsoknir/PISA_skyrslur_almennt/2_skyrslur_tatttokurikja_PISA/PISA_2000_irland_teachers_guide-reading_literacy.pdf, http://www.reading.org/Libraries/reports-and-standards/Reading_Literacy_in_PISA_2009_A_Guide_for_Teachers.pdf, http://www.gov.pe.ca/photos/original/ed_PISA_read1.pdf, 2013)

Form 1 incelendiğinde, her üç kılavuzda da PISA sınavı genel bilgi, okuryazarlık kavramının tanıtılması, düzeyler ve soru örneklerinin yer aldığı görülmektedir.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Kasım 2014 Cilt: 3 Sayı: 4 Makale No: 31 ISSN: 2146-9199

Form 1a: İrlanda ve Kanada Kılavuzlarında PISA Sınavı Genel Bilgi ve Soru Örnekleri Başlıkları Dahilinde Yer Alan Alt Başlıklar

	PISA sınavı genel bilgi								Soru örnekleri			
	Tanım	**Katılımcı ülkeler**	**Odak noktaları**	**Düzenleme ve Uygulama**	**Kapsam**	**Anlamlılık**	**f**	**%**	**Yazılı okuma**	**Dijital okuma**	**f**	**%**
İrlanda 2000	√	√	√	√			4	65	√		1	50
İrlanda 2009	√	√					2	33	√	√	2	100
Kanada 2000	√				√	√	3	50	√		1	50

Form 1a'da görüldüğü gibi tüm kılavuzlarda PISA sınav tanımına ve yazılı okuma ile ilgili soru örneklerine yer verilmiştir. İlk sınav sonrasında İrlanda 2000'de sınavın odak noktaları düzenleme ve uygulama kriterleri üzerinde durulmuştur.

Form 1b: İrlanda Kılavuzlarında Öğrenci Özellikleri Başlığında Ele Alınan Alt Başlıklar

	Öğrenci özellikleri										
	Cinsiyet	**Aile gelir düzeyi**	**Okuma alışkanlıkları**	**Okumaya ayırdıkları zaman**	**Okuma sıklıkları**	**Okuma tutumları-okuma performansları**	**Göçmen öğrencilerin dil özgeçmişleri**	**Okuma stratejilerini kullanma becerileri**	**Kütüphane kullanım alışkanlıkları**	**f**	**%**
İrlanda 2000	√	√	√	√	√	√				6	75
İrlanda 2009							√	√	√	3	33

Form 1b incelendiğinde İrlanda 2000 kılavuzunda öğrenci özellikleri kapsamında cinsiyet, aile gelir düzeyi, okuma alışkanlıkları, okumaya ayırdıkları zaman, okuma sıklık tutum ve performanslarının yer aldığı görülmektedir. İrlanda 2009 kılavuzunda ise, göçmen öğrencilerin dil özgeçmişleri, okuma stratejilerini kullanma becerileri ve kütüphane kullanım alışkanlıkları üzerinde durulmuştur.

Form 1c: İrlanda Kılavuzlarında Okul Özellikleri Başlığında Oluşturulan Alt Başlıklar

	Okul özellikleri							
	Öğrenci sayıları	**Okul türleri**	**Sosyo-ekonomik statü**	**Okullarda disiplini bozan engeller**	**Sosyo-ekonomik-kültürel statüleri**	**Okul kademeleri-yazılı /dijital okuma performansları**	**f**	**%**
İrlanda 2000	√	√	√	√			4	65
İrlanda 2009					√	√	2	33

Form 1c'de, okul özellikleri kapsamında, İrlanda 2000 kılavuzunda; öğrenci sayıları, sosyo-ekonomik statü ve okullarda disiplini bozan engellerden bahsedilmiştir. İrlanda 2009 kılavuzunda ise, sosyo-ekonomik-kültürel statüler, okul kademelerinde yazılı /dijital okuma performanslarının farklılaşması ele alınmıştır.

Form 1d: İrlanda ve Kanada Kılavuzlarında Program Özellikleri, Okuryazarlık Düzeyleri Başlıklarında İşlenen Alt Başlıklar

	Program özellikleri				**Okuryazarlık düzeyleri**			
	İngilizce eğitimi	**Atlantik İngilizce eğitimi**	**f**	**%**	**Yazılı okuryazarlık düzeyleri**	**Dijital okuryazarlık düzeyleri**	**f**	**%**
İrlanda 2000	√		1	50	√		1	50
İrlanda 2009					√	√	2	100
Kanada 2000		√	1	50	√		1	50

Form 1d'de görüldüğü gibi, İrlanda 2000 kılavuzu İngilizce eğitimi, Kanada 2000 kılavuzu Atlantik İngilizce eğitimine yer vermiştir. Okuryazarlık düzeyleri kapsamında her üç kılavuz yazılı okuryazarlık düzeylerine yer vermişken, İrlanda 2009'da dijital okuryazarlık düzeyleri ele alınmıştır.

Form 1e: İrlanda Kılavuzlarında Ülkelerin Okuma Alanındaki Durumları ve Kaydedilen Çarpıcı Sonuçlar Başlığında Ele Alınan Alt Başlıklar

	Ülkelerin okuma alanındaki başarıları ve kaydedilen çarpıcı sonuçlar			
	Ülkelerin yazılı okuma alanındaki durumları	**Ülkelerin dijital okuma alanındaki durumları**	**f**	**%**
İrlanda 2000	√		1	50
İrlanda 2009	√	√	2	100

Form 1e'de, her iki kılavuzda da ülkenin okuma alanındaki başarısı ve sınavın çarpıcı sonuçları değerlendirilmiştir.

Form 1f: İrlanda ve Kanada Kılavuzlarının Yazılı Okuryazarlık Başlığında Ele Alınan Alt Başlıklar

	Yazılı Okuryazarlık							
	Tanım	**Metin özellikleri**	**Sorulan sorulara nasıl cevap verilebileceği**	**Ülkenin ve öğrencilerin yazılı okuma alandaki performansları**	**Cinsiyet**	**Yıllara göre performans dağılımları**	**f**	**%**
İrlanda 2000	√	√	√				3	50
İrlanda 2009				√	√	√	3	50
Kanada 2000	√	√	√				3	50

Form 1f'de okuryazarlık kavramının kılavuzlarda nasıl bir içerikle ele alındığı görülmektedir. İrlanda 2000 ve Kanada 2000'de tanım, metinlerin özellikleri ve soruların nasıl cevaplandığı ile ilgili açıklamalar yer almıştır. İrlanda 2009 kılavuzunda ise, yazılı okuma, cinsiyet ve yıllara göre performanslara değinilmiştir

Form 1g: İrlanda 2009 Kılavuzunda Dijital Okuryazarlık Başlığında İşlenen Alt Başlıklar

	Dijital Okuryazarlık				
	okuma alışkanlıkları	**Okuma performansları**	**cinsiyet**	**f**	**%**
İrlanda 2009	√	√	√	3	100

Form 2'de ise çeşitli ülkelerin bilgilendirme kitapları ve raporlarında işlenen ortak alt başlıklar görülmektedir:

Form 2: Avustralya, Avrupa, PISA 2012 ve Türkiye Bilgilendirme Kitapları ve Raporları İnceleme Formu

	Avustralya		**Avrupa**	**Türkiye**		**PISA 2012 Taslak**
	2006	**2009**	**2006**	**2009**	**2012**	
Rapor hakkında genel bilgi	√		√	√		√
Okuryazarlıkla ilgili açıklamalar	√	√	√	√	√	√
Okuma öğretimi yaklaşımları	√	√	√	√		
Öğrenci performansları		√		√		
Soru örnekleri				√	√	√
PISA sorularının yapısı ve puanlaması		√		√	√	
Okul dışında okuryazarlık çalışmaları		√	√			

(http://www.acer.edu.au/documents/PISA2009Pre**paring**AustralianStudentsForTheDigitalWorld.pdf**,**
http://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=aer,
http://sgb.meb.gov.tr/eurydice/kitaplar**/**Avrupada_Okuma_Ogretimi/Avrupada_Okuma_Ogretimi.pdf**,**
http://istifhane.files.wordpress.com/2012/02/meb-pisa-2009-raporu.pdf,
http://egitek.meb.gov.tr,
http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/PISA%202012%20framework%20e-book_final.pdf, 2013)

Form 2'de görüldüğü gibi, rapor hakkında genel bilgiye Avusturalya PISA 2006 ve Türkiye PISA 2012 bilgilendirme kitaplarında yer verilmemiştir. "Okuryazarlıkla ilgili açıklamalar" ise incelenen tüm dokümanlarda yer almaktadır. "Okuma öğretimi yaklaşımları" Türkiye PISA 2012 bilgilendirme kitabında ve PISA 2012 Taslak raporunda bulunmaktadır. Öğrenci performansları sadece Avusturalya ve Türkiye PISA 2009 raporlarında yer almaktadır. Dokümanlarda "soru örnekleri"ne Türkiye PISA 2009 raporunda, Türkiye PISA 2012 bilgilendirme ve PISA 2012 Taslak raporunda yer verilmiştir. "PISA sorularının yapısı ve puanlanması" ile ilgili bilgiler yine Avusturalya ve Türkiye PISA 2009 Dijital Okuma raporları ile Türkiye PISA 2012 bilgilendirme kitabında açıklanmıştır. "Okul dışında okuryazarlık çalışmaları" Avustralya PISA 2009 raporu ile Avrupa PISA 2006 bilgilendirme kitabında yer bulmuştur.

SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Sonuçlar

Bu çalışmada incelenen kılavuzlarla ilgili sonuçlar aşağıda sıralanmaktadır:
1) Tüm kılavuzlarda, "PISA sınavı genel bilgi" alt başlığında; sınavın genel tanımı, katılımcı ülkeleri, odak noktaları, kapsamı, anlamlılığı, nasıl hazırlandığı ve düzenlendiği, kapsamı ve anlamlılığıyla ilgili temel bilgiler verilmiştir.
2) İrlanda 2000 kılavuzunda "öğrenci özellikleri" alt başlığında, öğrencilerin cinsiyetleri, ailelerinin gelir düzeyleri, okuma alışkanlıkları, okumaya ayırdıkları zaman, ne sıklıkla kitap okudukları hakkında bilgi verilmiştir.

İlave olarak okuma tutumlarına göre okuma performansları incelenmiştir. İrlanda 2009'da ise, yukarıda sayılan bilgilerin yerine göçmen öğrencilerin dil özgeçmişleri, çeşitli okuma stratejilerini kullanma becerileri ve kütüphane kullanım alışkanlıkları üzerinde durulmuştur.
3) İrlanda 2009 kılavuzunda, "öğretmen özellikleri" alt başlığında; öğretmenlerin öğrencileriyle iletişimi ve sınıfta kurdukları disiplin konularına yer verilmiştir. Öğretmenin disiplin anlayışıyla öğrencilerin okuma okuryazarlığı performansları arasındaki ilişki istatistiki açıdan ele alınmıştır.
4) İrlanda 2000 kılavuzunda, "okul özellikleri" alt başlığında, okul anketleri doğrultusunda katılımcı okulların öğrenci sayıları, türleri, sosyo-ekonomik statüleri ele alınmış iken İrlanda 2009 kılavuzunda ise, okulların kültürel statüleri, dijital ve yazılı okuma okuryazarlığı hakkında karşılaştırmalı bilgiler verilmiştir.
5) İrlanda 2009 kılavuzunda, "program özellikleri" bölümünde, ilkokul eğitimi süresince verilecek İngilizce eğitimin içeriği izah edilmiştir. Kanada 2000 kılavuzunda ise, Kanada Atlantik İngilizce Eğitimi Programı açıklanmıştır.
6) Okuryazarlık kavramı yazılı ve dijital olmak üzere 2 başlık altında ele alınmıştır. İrlanda 2000'de "okuma okuryazarlığı" alt başlığında, okuma okuryazarlığı tanımı, metin türleri, metinlerin anlatım biçimi özellikleri ve öğrencilerin metni okuyarak soruların cevabına nasıl ulaşılabileceği metnin yönü başlığı altında açıklanmıştır. İlave olarak sınav sonrasında öğrencilerin farklı yıllarda yazılı okuma okuryazarlığı puanları arasındaki farklılıklara temas edilmiştir. Dijital okuryazarlık sadece İrlanda 2009 kılavuzunda yer almıştır. Ülkenin dijital okumada gösterdiği performans diğer ülkelerin elde ettiği skorlarla karşılaştırılarak verilmiştir. Dijital okumanın değerlendirilmesinde kullanılan ölçütler açıklanmıştır.
7) Raporlarda olduğu gibi bütün kılavuzlarda "okuryazarlık düzeyleri" hakkında bilgi verilmiştir.
8) İrlanda 2000 ve 2009 kılavuzlarında "ülkenin sınavdaki durumu ve çarpıcı sonuçlara" temas edilmiştir.
9) Yine tüm kılavuzlarda PISA sınav "soru örneklerine" yer verilmiştir.

Bu çalışmada incelenen bilgilendirme kitapları ve raporlarla ilgili sonuçlar aşağıda görülmektedir:
1) Avusturalya 2006 ve Avrupa 2006 bilgilendirme kitaplarında ve Türkiye 2009 ve PISA 2012 Taslak raporlarında, "rapor hakkında genel bilgi" alt başlığı altında, raporun yapısı, kapsamı ve hazırlanma amaçları açıklanmıştır.
2) Tüm bilgilendirme kitaplarında ve raporlarda ele alınan "okuryazarlık kavramı ile ilgili açıklamalar" alt başlıkta, okuma okuryazarlığı çalışmalarının okulda nasıl yürütülebileceği ve bu etkinliklerin amaçları, hacimleri ve değerlendirmenin nasıl yapılabileceği açıklanmıştır.
3) Avusturalya 2009 Dijital Okuma ve Türkiye 2009 Ulusal Ön raporlarında ve Avrupa 2006 bilgilendirme kitabında, "okuma öğretimiyle ilgili temel yaklaşımlar" alt başlığında, okuma okuryazarlığı ve yazılı okuma kavramlarının tanımları, metin türleri, metinlerin anlatım özellikleri ve öğrencilerin metni okuyarak soruların cevabına nasıl ulaşılabileceği "metin yönü" başlığı altında izah edilmiştir.
4) Avusturalya PISA 2009 Dijital Okuma raporunda, "öğrenci performansları" alt başlığında, öğrencilerin dijital ve yazılı okuma performansları karşılaştırmalı olarak verilmiştir. Türkiye 2009 Ulusal ön raporunda ise, öğrencilerin yazılı okuma, matematik ve fen bilimleri performansları diğer ülkelerle karşılaştırmalı olarak yer almıştır.
5) Türkiye 2009 Ulusal ön ve PISA 2012 Taslak raporlarında ve PISA Türkiye 2012 bilglendirme kitaplarında bu sınavda sorulan okuma (yazılı ve dijital), matematik, fen bilimleri ve problem çözme alanlarındaki "soru örneklerine" yer verilmiştir.
6) Avusturalya PISA 2009 Dijital Okuma ve Türkiye 2009 Ulusal ön raporlarında ve PISA Türkiye 2012 bilglendirme kitabında, "PISA sorularının yapısı ve puanlanması" alt başlığında, özellikle dijital okuma alanında yer alan metin türleri, okuyucunun metne yaklaşım yöntemleri ve okuma metinlerinin kullanım amaçları, tüm sınav alt alanlarındaki madde tipleri ve bu maddelerin nasıl puanlandıkları açıklanmıştır.
7) Avusturalya PISA 2009 Dijital Okuma raporunda, "okul dışında okuryazarlık çalışmaları" alt başlığında, bilgi ve iletişim teknolojilerinin evde boş zamanı değerlendirme aktivitesi olarak nasıl kullanılabileceği üzerinde durulmuştur. Ayrıca bilgisayar ve internetten evde nasıl yararlanılabileceği açıklanmıştır. Avrupa PISA 2006 bilgilendirme kitabında ise, okuma başarısını etkileyen okul dışı etkenlerle ilgili akademik alan yazını incelenmiş, evde okuma ortamı, okuma kavramları ve öğrencilerin başarısı irdelenmiştir.

Tartışmalar

-Her 3 yılda bir PISA sınavı belli bir alana yoğunlaşmaktadır. 2009 yılı da okuma okuryazarlığı alanına yoğunlaştığı için İrlanda 2009 kılavuzu ayrıntılı olarak hazırlanmıştır. PISA sınavları gibi her kılavuz bir sonraki sınavın yoğunlaşacağı alan dikkate alınarak özellikle o alana yönelik ayrıntılı bilgiler verilerek hazırlanmalıdır.

-Ülkemizde, FATİH projesi gibi dijital ortamların ön plana çıktığı bir proje yürütülmektedir. PISA 2009'dan bu yana seçmeli olarak yapılan dijital okuryazarlık sınavına da Türkiye'nin katılması uzun zamandır üzerinde çalışılan projenin önemini arttıracaktır. Bu nedenle, hazırlanacak okuma okuryazarlığı kılavuz kitabı yazılı ve dijital olmak üzere her iki alana yönelik olmalıdır.

-Her üç kılavuzun incelemeleri dikkate alındığında, yeni hazırlanacak kılavuzda mutlaka sınav hakkında genel bilgi, okuryazarlık kavramının tanıtılması, düzeyleri ve soru örneklerine yer verilmelidir.

-UNESCO'nun tanımladığı okuryazarlık kavramı, ülkemizde de olduğu gibi dünyanın pek çok ülkesinde de daha da önemlisi henüz bütün boyutları ile eğitimciler tarafından anlaşılmamıştır. Kaldı ki bu kavram yenidir ve gelişmeye devam etmektedir. İncelenen bütün raporlarda okuryazarlıkla ilgili açıklamalara yer verilmesi bunun göstergesidir.

-Diğer ülkelerde olduğu gibi Türkiye'de de her PISA sınavı sonrası raporlar hazırlanmakta ve kamuoyu ile paylaşılmaktadır. Fakat bu raporlar eğitimcilerin dikkatini sınava iyi çekememektedir. Raporlar öğretmenlerin PISA sınav kriterlerine göre sınıfın düzenlenmesi ve derslerin işlenişini düzenleme konusunda etki yaratamamaktadır. Bizzat öğretmenlere yönelik açıklayıcı ve geliştirici materyallere ihtiyaç vardır. Bu materyallerin biri de öğretmen kılavuzlarıdır. Bu konuda sadece kılavuzların hazırlanması da beklenen etkiyi yaratmayabilir. Dikkat çekici broşürler ve ülke sınavlarının PISA soruları paralelinde hazırlanması gibi diğer çabalar ülkenin PISA'daki yerini olumlu yönde değiştirebilir.

Soru örneklerinin güncel konulardan seçilmesi sınıf içi uygulamalarında başarı arttırmaktadır. PISA sınavının genel karakteri olan güncel konulardan hareketle hazırlanmış sorular sayesinde öğrencilerin hem sınav başarısı artacak hem de PISA sınavı performansı yükselecektir. Nitekim Simlola (2005) tarafından hazırlanan makalede Finlandiya'da eğitimde, dersler süresince öğretmenler çoğu zaman güncel sorunlar ve çözüm yollarından örnekler vererek konuları açıklamaları neticesinde öğrencilerin PISA sınavındaki başarılarının desteklendiği vurgulanmıştır. Monereo ve diğerlerinin (2009) çalışması da ikincil etki açısından bunu destekler niteliktedir. Öğretmenlerin sınav ve uygulamalarla ilgili bilgilendirme çalışmaları öğretmenlerin okuma-yazma becerilerini de geliştirmiş; yeni ders öğretim yöntemlerini uygulamaya geçirmelerini sağlamıştır. Ayrıca öğretmenlerin kültürel alışkanlıkları ve tutumlarında gelişmeler tespit edilmiştir. PISA sınavı kapsamında öğretmenlerin eksiklik ve yetersizliklerini irdeleyen geniş çaplı bir araştırmada da PISA'ya yönelik yapılan çalışmalarla, öğretmenler kendi eksiklik ve yetersizliklerinin gittikçe azaldığını ifade etmişlerdir (White ve Smith, 2005). Bu çalışmalar ışığında ülkemizde de kılavuz kitaplar hazırlandığında öğretmenlerde benzer gelişmelerin olabileceği söylenebilir.

Öneriler

Yukarıda yer alan bulgular ve sonuçlar ışığında Türkiye'de PISA sınavının hazırlanmasına hizmet eden MEB Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED) ve Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (YeğiTek) ve bilim adamlarına yönelik öneriler aşağıda verilmektedir:

1) Ülke bazında PISA sınavına dikkati çekecek ve öğretmen kılavuzlarının da konuşulabileceği çalıştaylar düzenlenebilir.

2) Bu incelemenin sonuçları da dikkate alınarak 2015 sınavı için okuma okuryazarlığı öğretmen kılavuz kitabı ve diğer alanlara yönelik kılavuz kitaplar zaman kaybedilmeden hazırlanmalıdır.

3)Hazırlanacak 2015 öğretmen kılavuzu "yazılı okuma" ve dijital okuma" alt başlıklarını kapsamalıdır.

4) Hazırlanacak bu kılavuzda sınav hakkında genel bilgi, okuryazarlık kavramı, düzeyleri ve soru örneklerine yer verilmelidir.

5) Hazırlanan bütün kılavuzlar öğretmenlere elektronik yolla ulaştırılmalı ve incelenmesi zorunlu tutulmalıdır. Ayrıca öğretmenlerin kılavuzları incelemelerini garanti altına alacak uygulamalar yapılmalıdır. Öğretmenlerin PISA sınavlarına yönelik yetkinliği test edilmeli, belli bir puanı alan öğretmenler ödüllendirilmelidir.
6) Bütün bu incelemeler sonunda hazırlanacak taslakta alttaki başlık ve alt başlıklara yer verilmelidir:

GİRİŞ
Ülkemizin Eğitim Durumunu Belirlemekte PISA'nın Önemi
PISA Sorularına Göre Diğer Ülkelerin Eğitim Alanında Yaptığı Yenilikler ve Geleceğe Yönelik Tasarımlar
Türkiye'nin PISA 2003, 2006, 2009 Okuma Okuryazarlığındaki Durumu
FATİH Projesi
Türkiye'deki Öğrencileri PISA Sınavına Hazırlamak İçin Öğretmenler Neler Yapmalıdır?
Öğretmenlerin mesleki gelişimleri öğretmenlerin okuryazarlık bakımından durumu
Öğretmenlere öneriler
Okuma okuryazarlığının geliştiği ortam olarak ev, okul ve kütüphane
1. PISA Nasıl Bir Sınavdır?
Okuma Okuryazarlığının Yapısı
Okuryazarlığın Değişen Doğası ve Çoklu Metinleri Okuma
Yazıyı Okuma Okuryazarlığı
Dijital Okuma Okuryazarlığı
Okumanın Hangi Yönleri Dijital Metinlerden Etkilenir?
Dijital ve Yazılı Okuma Okuryazarlığı Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklar
Evde Ve Okulda Dijital Okuryazarlık
Sosyokültürel Bağlamlar ve Dijital Okuryazarlık
Okuma Başarısı
Okuma İle İlgili Yeterlilikler
PISA Sınavındaki Performans Düzeyleri
2.OKUMAYLA BAĞLANTILI OLARAK ÖĞRENCİ ÖZELLİKLERİ
Okuma Uğraşı, Okuma Stratejileri
3. PISA SINAVI SORU ÖRNEKLERİ
4.TÜRKİYE'DEKİ ÖĞRETİM PROGRAMINDA OKURYAZARLIĞA BAĞLI DEĞİŞMELER

Not: Bu çalışma 25-27 Nisan 2013 tarihlerinde Antalya'da 21 Ülkenin katılımıyla düzenlenen 5th International Conference on New Trends in Education and Their Implications – ICONTE' de bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

ACER (2012). Preparing Australian Students for the Digital World: Results from the PISA 2009 Digital Reading Literacy Assessment Retrieved February 2, 2013 from http://www.acer.edu.au/documents/PISA2009Preparing AustralianStudentsForTheDigitalWorld.pdf.

ACER (2007). Australian Education Review Literacy Education in School Research perspectives from the past, for the future. Retrieved February 27, 2013 from http://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=aer.

Avrupa Komisyonu (2011). Avrupa'da Okuma Öğretimi: Bağlam, Politika ve Uygulamalar 20.03.2013 tarihinde http://sgb.meb.gov.tr/eurydice/kitaplar/Avrupada_Okuma_Ogretimi/Avrupada_Okuma_Ogretimi.pdf adresinden alınmıştır.

Cosgrove, J., Sofroniou, N., Kelly, A. & Shiel, G. (2003). A Teacher's Guide to the Reading Literacy Achievements of Irish 15-Year Olds. Ireland: Dublin: Educational Research Centre Retrieved February 27, 2013 from http://www.namsmat.is/vefur/rannsoknir/PISA_skyrslur_almennt/2_skyrslur_tatttokurikja_PISA/PISA_2000_ireland_teachers_guide-reading_literacy.pdf.

EARGED (2010). Türkiye PISA 2009 Ulusal Ön Raporu. 17.02.2013 tarihinde http://istifhane.files.wordpress.com/2012/02/meb-pisa-2009-raporu.pdf adresinden alındı.

Karacaoğlu, Ö. C. ve Acar, E. (2010). Yenilenen Programların Uygulanmasında Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunlar. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Haziran 2010. *VII* (1), 45-58.

Karasar, N. (2008). Bilimsel Araştırma Yöntemi (18. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

MEB YeğiTek (2012). PISA TÜRKİYE. 10.01.2013 tarihinde http://egitek.meb.gov.tr adresinden alındı.

Monereo, C. Montserrat, C. Duran D., Gòmez, E. I. et al.(2009). Las bases psicoeducativas del proyecto PISA como guía para el cambio en las concepciones y prácticas del profesorado de secundaria. *Fundación Infancia y Aprendizaje*, *32* (3), 421-447.

OECD (2013). PISA 2012 Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy. Retrieved February 25, 2013 from http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/PISA%202012%20framework%20e-book_final.pdf.

OECD (2002). Preparing Students for PISA Reading Literacy Teacher's Handbook. Retrieved February 3, 2013 from http://www.gov.pe.ca/photos/original/ed_PISA_read1.pdf.

Perkins, R., Moran, G., Shiel, G. & Cosgrove, J. (2011). Reading Literacy in PISA 2009: A Guide for Teachers. Ireland: Dublin: Educational Research Centre Retrieved February 25, 2013 from http://www.reading.org/Libraries/reports-and-standards/Reading_Literacy_in_PISA_2009_A_Guide_for_Teachers.pdf.

Simola, H. (2005). The Finnish Miracle of PISA: Historical and Sociological Remarks on Teaching and Teacher Education. *Comparative Education*. *41* (4), 455-470.

White, P. & Smith, E. (2005). What Can PISA Tell Us About Teacher Shortages?. *European Journal of Education*, *40* (1), 93-112.

Yıldırım A. & Şimşek H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (4. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Kasım 2014 Cilt:3 Sayı: 4 Makale No: 32 ISSN: 2146-9199

ÖĞRENCİLERİN SOSYAL MEDYAYA İLİŞKİN TUTUMLARININ KULLANIM ALIŞKANLIKLARI BAĞLAMINDA İNCELENMESİ

Yrd. Doç. Dr. Mustafa Otrar
Marmara Üniversitesi
İstanbul
motrar@marmara.edu.tr

Uzm. Ferhat Süleyman Argın
Küçük Ülkü İlkokulu
İstanbul
arginferhat@gmail.com

Özet

Bu çalışma ile öğrencilerin sosyal medyaya ilişkin tutumlarının, sosyal medya ve internet kullanım alışkanlıkları açısından incelenmesi hedeflenmiş ve betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini; 2012-2013 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Çekmeköy ilçesindeki devlet okullarının 8., 9., 10., 11., ve 12. sınıflarında öğrenim gören ortaokul ve lise öğrencisi oluşturmaktadır. Örneklemini ise basit tesadüfî, oransız küme örneklem yöntemi ile seçilen, 20 farklı okulda öğrenim gören 735 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Otrar ve Argın (2013) tarafından geliştirilen öğrencilere yönelik *"Sosyal Medya Tutum Ölçeği"* kullanılmıştır. Toplam 23 madde bulunan ölçek, 4 faktörden *(paylaşım ihtiyacı, sosyal yetkinlik, sosyal izolasyon ve öğretmenlerle ilişki)* oluşmakta ve faktörler toplam varyansın %52.650'sini açıklamaktadır. İç tutarlık için yapılan analizlerde ölçeğin tümü için Cronbach's alfa değeri .85 hesaplanmıştır. Standardizasyon çalışmasında madde-toplam ve madde kalan korelasyonları *(p<.001)*; madde, faktör ve toplam puanlar için ayırt edicilik analizleri *(p<.001)*; test-tekrar test korelasyon katsayısı anlamlı bulunmuştur *(r=.83; p<.001).* Araştırma sonucunda öğrencilerin sosyal medyaya ilişkin tutumlarının; sosyal medya sitelerine üye olma, sosyal medyayı kullanma süresi, kullanma sıklığı, sosyal medyaya her girdiklerinde harcadıkları ortalama süre ve en fazla kullandıkları sosyal medya sitesi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Araştırma sonunda bulgular üzerinden araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Sosyal Medya, Öğrenci, Tutum.

THE EXAMINATION OF THE STUDENTS' ATTITUDES TOWARDS SOCIAL MEDIA WITHIN THE CONTEXT OF HABITS

Abstract

With this study, it was aimed to examine the students' attitudes towards social media within the context of habits and the descriptive survey model was used. The population of the research consists of the public secondary school and the high school students (8th, 9th, 10th, 11th and 12th grade students) that continued their education during 2012-2013 education year, in Çekmeköy. The sample of research consists of 735 students from 20 different public schools through in ordinate cluster sampling method. "Social Media Attitude Scale" for students that has been developed by Otrar and Argın (2013) was used as a data collection tool. The scale that has 23 items totally consists of 4 factors (sharing necessity, social competence, social isolation and relation with teachers) and the factors explain 52.650% of the total variance. In the analyses that were made for the internal consistency, Cronbach's alfa value was estimated as 85. In standardization study, item-total and item-remainder correlations *(p<.001)*; the distinctiveness analyses for item, factor and total points *(p<.001)*; test-retest correlation coefficient were found significant *(r=.83; p<.001)*. As a result of this study, it was confirmed that the students' attitudes towards social media demonstrated a significant difference according to the variables of enrolling in social media websites, the period of using social media, the usage frequency, the average duration of being connected to the web site at every time they entered one of the social media

websites and the most frequently used social media websites. At the end of the research, some suggestions were made for the researchers and the implementers.

Key Words: Social Media, Student, Attitude.

GİRİŞ

İletişim teknolojilerinin gelişmesi ve özellikle internet, gündelik yaşamın akışında değişimin en fazla yaşandığı popüler iletişim ortamlarından biri olmuş (Altunay, 2010) ve çok erken yaşlarda hayatımızı etkilemeye başlamıştır. Eğitimden sağlığa, savunma alanından bilimsel çalışmaya ve eğlenceye kadar hemen her alanda yer alan internet (Kenanoğlu ve Kahyaoğlu, 2011) sosyal, ekonomik ve kültürel yaşamı olduğu kadar kişilerarası etkileşimi de yeniden şekillendirmiştir (Özmen, Aküzüm, Sünkür ve Baysal, 2011). İnsanları birbirine bağlayan ve bilgiye ulaşılabilirliği artıran internet, web 2.0 araçları ile bambaşka bir döneme girmiştir (Warschauer, 2009'dan akt., Karal ve Kokoç, 2010).

Kullanıcıların diğer kullanıcılarla ve içinde bulunduğu ağ ile etkileşim kurmasına imkân tanıyan (Büyükşener, 2009), kullanıcı temelli içeriğin vurgulandığı ve içerik paylaşımın yapıldığı (Franklin ve Van Harmelen, 2007), "okunabilir ve yazılabilir web" (D'Souza, 2006) olarak tanımlanan web 2.0 ile yeni internet uygulamaları ortaya çıkmaya başlamıştır. Söz konusu bu uygulamalar literatürde ***sosyal ağlar*** (Boyd ve Ellison, 2007; Onat ve Alikılıç, 2009; Karademir ve Alper, 2011; Koç ve Karabatak, 2011; Özmen diğ., 2011), ***sosyal iletişim ağları*** (Çetin, 2009), ***sosyal paylaşım siteleri*** (Hacıefendioğlu, 2010; Aksüt, Ateş, Balaban ve Çelikkanat, 2012), ***çevrimiçi topluluklar*** (Buss ve Strauss, 2009) olarak isimlendirilmekle birlikte tüm bu web 2.0 uygulamaları genel olarak "***sosyal medya"*** (Mayfield, 2008; Erkul, 2009; Jaffrey, 2011; Vural ve Bat, 2010) olarak tanımlanmaktadır.

Blog (Blogger), microblog (Twitter, Tumblr), Wikiler (Wikipedia), Sosyal İşaretleme (Delicious), Medya Paylaşım Siteleri (Youtube, Flickr), Podcast, Sanal Dünyalar (Secondlife), ve Sosyal Ağlar (Facebook, Myspace, FriendFeed) olarak sınıflandırılan bu sosyal medya uygulamaları (Akar, 2010) 1997 yılında SixDegrees sitesi ile ortaya çıkmıştır. 2002-2003 yıllarında bu tarz etkileşimli sosyal web uygulamaları web 2.0 olarak popülerleşerek önce Friendster ve Myspace, ardından 2004-2005 yıllarında Flickr ve Youtube, son olarak 2006-2007 yıllarında Facebook ve Twitter ile birlikte giderek hız kazanmıştır (Borders, 2009; Boyd ve Ellison, 2007). Hızlı internet erişiminin hayatımızın her alanında ulaşılabilir konuma gelmesi ile birlikte modern toplumun ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Çevrimiçi iletişimi ve bilgi paylaşımını mümkün kılan, katılım ve işbirliğini destekleyen tüm araçları kapsayan sosyal medya (Dewson, Houghton ve Patten, 2008), genellikle herkese açık olan medya içerik şekillerini tanımlamakta kullanılmaktadır (Kaplan ve Haenlein, 2010). İnsanların yazı, resim, video ve ses dosyaları yardımıyla iletişime geçtiği (Hatipoğlu, 2009), içeriği tamamen bireylerin belirlediği, zaman ve mekân sınırlaması olmaksızın paylaşımın, etkileşimin ve tartışmanın esas olduğu iletişim ağlardır (Erkul, 2009). Sürekli güncellenebilmesi, çoklu kullanıma ve sanal paylaşıma olanak tanıması gibi özellikleri ile sosyal medya ağları günümüzde en ideal mecralardan biri olarak kendini göstermektedir (Vural ve Bat, 2010).

Son yıllarda sadece günlük yaşamda değil eğitimde de sosyal medya ağlarının kullanılması sıkça dile getirilen bir konu olmaya başlamıştır (Karademir ve Alper, 2011). Örneğin Ajjan ve Harsthone (2008) sosyal ağları eğitsel bağlamda kullanmak için uygun bir araç olarak görmekte; McLoughlin ve Lee (2007) ise işbirlikli bilgi keşfi ve paylaşımına uygun pedagojik araçlar olarak nitelendirmektedir. Ayrıca gençlerin teknolojiye olan yakınlık ve yatkınlıkları, eğitim sistemini güncel tutmayı ve teknolojinin sağladığı imkânlardan faydalanmayı gerektirdiği de dile getirilmektedir (Gülseçen, Gürsul, Bayrakdar, Çilengir ve Canım, 2010). Öyle ki sosyal medya sitelerine katılım özellikle gençler ve genç yetişkinler arasında son yıllarda inanılmaz bir artış göstermektedir (Li, 2007). Ulaştırma Bakanlığı İnternet Kurulu tarafından, Ortadoğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ) ile Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu Telekomünikasyon İletişim Başkanlığı'nın destekleriyle gerçekleştirilen ve 9-16 yaş grubu "*Çocukların Sosyal Paylaşım Sitelerini Kullanım Alışkanlıkları*"nın ortaya çıkartılması amaçlanan Şubat 2011 tarihli raporuna göre çocukların yaklaşık %70'i günde en az bir kere interneti kullanırken, %66'sı ise günde en az bir kere sosyal ağları kullanmakta ve burada ortalama 72 dakika zaman harcamaktadırlar. Bu oran çocukların internette harcadıkları zamanlarının büyük çoğunluğunu sosyal ağlarda geçirdiklerini gösterdiği belirtilmektedir. Bu ağlar arasında Facebook %99'luk kullanım oranı ile en fazla kullanılan sosyal medya ağı durumundadır.

Ayrıca araştırmaya göre söz konusu ağlarda geçirilen zamanın uzun olmasına paralel olarak pek çok çocuk sosyal medya ağlarının günlük yaşamlarını olumsuz etkilediğini vurgulamıştır. Araştırmaya katılan çocukların %60'ı sosyal ağların ders çalışma sürelerine olumsuz etkisi olduğunu söylerken yaklaşık %25'i ise arkadaşlarına ve ailelerine daha az zaman ayırdıklarını ifade etmişlerdir.

Tüm bunlardan hareketle; özellikle okul çağında olan öğrencilerin, zamanının önemli bir kısmını bu ağlarda geçirmeleri, sosyal medyaya ilişkin tutumlarının ne düzeyde olduğu sorusunu akla getirmektedir. Bu çalışma ile öğrencilerin sosyal medyaya ilişkin tutumlarının sosyal medya sitelerine üye olma, sosyal medyayı kullanım süresi, sosyal medya sitelerini kullanma sıklığı, sosyal medyaya her girdiklerinde harcadıkları ortalama süre, sosyal medya sitelerine bağlanılan araç, sosyal medya sitelerine bağlandıkları ortam ve en fazla kullandıkları sosyal medya sitesi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek hedeflenmektedir. Bu sayede öğrencilerin sosyal medyaya yönelik olumlu tutum geliştirmesi yönünde yapılacak çalışmalara katkı sağlanabileceği, sosyal medya ağlarının eğitsel amaçlı kullanımıyla ilgili yapılacak olan araştırmalara ışık tutacağı, öğrencilere yönelik yapılan benzer araştırmalara yön vereceği düşünülmektedir.

YÖNTEM

Bu araştırmada öğrencilerin sosyal medya ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amaçlandığından betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlamaya çalışır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2007).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2012-2013 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Çekmeköy ilçesindeki devlet ortaokullarının 8. sınıfları ile liselerin 9., 10., 11., ve 12. sınıflarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklemini ise evrendeki öğrenciler arasından basit tesadüfî, oransız küme örneklem yöntemi ile seçilen 14-19 yaş arası 735 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin 387'si (%52.7) kız, 348'i (%47.3) ise erkektir. Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 263'ü (%35.8) ortaokul, 472'si (%47.3) ise lisede öğrenim görmektedir. Bu öğrencilerin 67'si (%9.1) düz (genel) lise, 41'i (%5.6) Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi, 200'ü (%27.2) Anadolu Lisesi, 78'i (%10.6) Ticaret Meslek Lisesi, 86'sı (%11.7) ise Anadolu İmam Hatip Lisesi'nde öğrenim görmektedir. Sınıf düzeyine göre dağılımına bakıldığında ise söz konusu öğrencilerin 263'ü (%35.8) 8. sınıf, 159'u (%21.6) 9. sınıf, 132'si (%18) 10. sınıf, 73'ü (%9.9) 11. sınıf, 108'i (%14.7) ise 12. sınıfta öğrenim gördüğü tespit edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak Otrar ve Argın (2013) tarafından geliştirilen öğrencilere yönelik *Sosyal Medya Tutum Ölçeği* (SMTÖ) kullanılmıştır. Beşli Likert tipinde 6'sı olumsuz 17'si olumlu olmak üzere toplam 23 maddeden oluşan ölçek, 4 faktörden (paylaşım ihtiyacı, sosyal yetkinlik, sosyal izolasyon ve öğretmenlerle ilişki) oluşmaktadır. Faktörler toplam varyansın %52.65'ini açıklamaktadır. İç tutarlık için yapılan analizlerde ölçeğin tümü için Cronbach's alfa değeri α_T=.85 hesaplanmıştır. Test-tekrar test korelasyon katsayısı ise anlamlı bulunmuştur (r=.83; p<.001).

Verilerin Analizi

Araştırmada öncelikle öğrencilerin demografik özelliklerini betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmıştır. Ardından SMTÖ toplam puanları için; normal dağılım özelliği gösteren değişkenlerde (n>30) parametrik bağımsız gruplar t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve tamamlayıcı analiz teknikleri (Varyanslar homojen ise Sheffe, varyanslar homojen değil ise Tamhane's T2 veya LSD) kullanılmıştır. Normal dağılım özelliği göstermeyen değişkenlerde (n<30) ise Kruskal Wallis-H Testi ve tamamlayıcı analiz olarak Mann Whitney-U testi kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS 15.0 programında çözümlenmiş, manidarlıklar .05 düzeyinde sınanmış ve diğer manidarlık düzeyleri ayrıca belirtilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin demografik bilgilerine daha sonra ise sosyal medya tutum ölçeğinden aldıkları toplam puanların demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ait analizlere ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 1: Öğrencilerin Herhangi Bir Sosyal Medya Sitesine Üye Olma Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Üye Olma Durumu	f	%	$\%_{gec}$	$\%_{yig}$
Üye	691	94.0	94.0	94.0
Üye değil	44	6.0	6.0	100.0
Toplam	735	100.0	100.0	

Tablo1'de görüldüğü üzere; örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 691'i (%94) herhangi bir sosyal medya sitesine üye olduğunu belirtirken, 44'ü (%6) üye olmadığını belirtmektedir.

Tablo 2: Öğrencilerin Sosyal Medya Sitelerini Kullanma Süresi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Kullanma Süresi	f	%	$\%_{gec}$	$\%_{yig}$
1 yıldan az	60	8.2	8.2	8.2
1-2 yıl	197	26.8	26.8	35.0
3-4 yıl	282	38.4	38.4	73.3
4 yıldan fazla	196	26.7	26.7	100.0
Toplam	735	100.0	100.0	

Tablo 2'de görüldüğü üzere; örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 60'ı (%8.2) 1 yıldan az, 197'si (%26.8) 1-2 yıl, 282'si (%38.4) 3-4 yıl, 196'sı (%26.7) ise 4 yıldan fazla süredir sosyal medyayı kullanmaktadır.

Tablo 3: Öğrencilerin Sosyal Medya Sitelerini Kullanma Sıklığı Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Kullanma Sıklığı	f	%	$\%_{gec}$	$\%_{yig}$
Her gün bir kereden fazla	225	30.6	30.6	30.6
Her gün bir kere	192	26.1	26.1	56.7
Haftada bir kereden fazla	112	15.2	15.2	72.0
Haftada bir kere	131	17.8	17.8	89.8
Ayda birkaç kere	75	10.2	10.2	100.0
Toplam	735	100.0	100.0	

Tablo 3'de görüldüğü üzere; örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 225'i (%30.6) her gün bir kereden fazla, 192'si (%26.1) her gün bir kere, 112'si (%15.2) haftada bir kereden fazla, 131'i (%26.7) haftada bir kere, 75'i (%10.2) ise ayda birkaç kere sosyal medya sitelerini kullanmaktadır.

Tablo 4: Öğrencilerin Sosyal Medya Sitelerine Her Girdiklerinde Harcadığı Ortalama Süre Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Ortalama Süre	f	%	$\%_{gec}$	$\%_{yig}$
5-10 dk.	100	13.6	13.6	13.6
11-30 dk.	210	28.6	28.6	42.2
31-60 dk.	258	35.1	35.1	77.3
61-120 dk.	104	14.1	14.1	91.4
121 dk. ve daha fazla	63	8.6	8.6	100.0
Toplam	735	100.0	100.0	

Tablo 4'de görüldüğü üzere; örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 100'ü (%13.6) 5-10 dakika, 210'u (%28.6) 11-30 dakika, 258'i (%35.1) 31-60 dakika, 104'ü (%14.1) 61-120 dakika, 63'ü (%8.6) ise 121 dakika ve daha fazla (sosyal medya sitelerine her girdiklerinde ortalama) zaman harcamaktadır.

Tablo 5: Öğrencilerin Sosyal Medya Sitelerine Bağlandıkları Ortam Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Ortam	f	%	$\%_{gec}$	$\%_{yig}$
Ev	554	75.4	75.4	75.4
İnternet Kafe	52	7.1	7.1	82.4
Kablosuz ağ bulunan herhangi bir yer	60	8.2	8.2	90.6
Diğer	69	9.4	9.4	100.0
Toplam	735	100.0	100.0	

Tablo 5'de görüldüğü üzere; örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 554'ü (%75.4) evlerinden, 52'si (%7.1) internet kafeden, 60'ı (%8.2) kablosuz ağ bulunan herhangi bir yerden, 69'u (%9.4) diğer ortamlardan sosyal medya sitelerine bağlanmaktadırlar.

Tablo 6: Öğrencilerin Sosyal Medya Sitelerine Bağlanmak İçin En Fazla Kullandıkları Araç Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

En Fazla Kullanılan Araç	f	%	$\%_{gec}$	$\%_{yig}$
Masaüstü bilgisayar	332	45.2	45.2	45.2
Dizüstü bilgisayar	183	24.9	24.9	70.1
Mobil cihazlar	220	29.9	29.9	100.0
Toplam	735	100.0	100.0	

Tablo 6'da görüldüğü üzere; örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 332'si (%45.2) masaüstü bilgisayardan, 183'ü (%24.9) dizüstü bilgisayardan, 220'si (%29.9) ise mobil cihazlardan sosyal medya sitelerine bağlanmaktadır.

Tablo 7: Öğrencilerin En Çok Kullandıkları Sosyal Medya Sitesi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Sosyal Medya Sitesi	f	%	$\%_{gec}$	$\%_{yig}$
Facebook	528	71.8	71.8	71.8
Twitter	98	13.3	13.3	85.2
Youtube	83	11.3	11.3	96.5
Myspace*	1	.1	.1	96.6
Wikipedia*	9	1.2	1.2	97.8
Bebo*	1	.1	.1	98.0
Tumblr*	7	1.0	1.0	98.9
Badoo*	1	.1	.1	99.0
Podcastler*	1	.1	.1	99.2
Diğer*	6	.8	.8	100.0
Toplam	735	100.0	100.0	

Tablo 7'de görüldüğü üzere; örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 528'i (%71.8) Facebook, 98'i (%13.3) Twitter, 83'ü (%11.3) Youtube, 1'i (% 0.1) Myspace, 9'u (%1.2) Wikipedia, 1'i (% 0.1) Bebo, 7'si (%1.0) Tumblr, 1'i (% 0.1) Badoo, 1'i (% 0.1) Podcastler, 6'sı (% 0.8) ise en çok diğer sosyal medya sitelerini kullanmaktadır.

**Öğrencilerin en çok kullandıkları sosyal medya sitesi değişkenine ait analizler yapılırken Myspace, Wikipedia, Bedo, Tumblr, Badoo ve Podcastler, Diğer grubuna dâhil edilerek (N=26) gerçekleştirilmiştir.*

Tablo 8: SMTÖ Toplam Puanının Herhangi Bir Sosyal Medya Sitesine Üye Olup Olmama Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
SMTÖ	Üye	691	76.79	12.35	.47	6.995	733	**.000**
	Üye değil	44	63.14	15.48	2.33			

Tablo 8'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin sosyal medya tutum ölçeğinden aldıkları toplam puanların, öğrencilerin herhangi bir sosyal medya sitesine üye olup olmama değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur *(t=6.995; p<.001).* Söz konusu farklılık herhangi bir sosyal medya sitesine üye olan öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir.

Tablo 9: SMTÖ Toplam Puanlarının Sosyal Medya Sitelerini Kullanma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	f, $\bar{x}$ ve ss Değerleri				ANOVA Sonuçları						
Puan	**Grup**	N	$\bar{x}$	ss	**Var. K.**	KT	Sd	KO	F	p	LSD
SMTÖ	1 yıldan az (1)	60	71.35	17.31	**G.Arası**	2064.39	3	688.13	4.152	**.006**	3>1 4>1
	1-2 yıl (2)	197	74.84	11.92	**G.İçi**	121158.01	731	165.74			
	3-4 yıl (3)	282	77.11	11.98	**Toplam**	123222.40	734				
	4 yıldan fazla (4)	196	76.89	13.45							
	Toplam	735	75.97	12.96							

Tablo 9'da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin sosyal medya tutum ölçeği toplam puanlarının sosyal medya sitelerini kullanma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır *(F=4.152; p<.01).* Bu sonucun ardından tamamlayıcı analizlere geçilmiştir. Hangi karşılaştırma analizinin kullanılacağına karar verilirken öncelikle varyansların homojenliği denetlenmiş, varyansların homojen olmadığı bulunmuştur *(L_F=7.895; p<.001).* Bu aşamada Tamhane's T2 analizi anlamlı sonuç vermediğinden LSD analizi uygulanmış ve söz konusu farklılığın sosyal medya sitelerini 1 yıldan az süredir kullanan grup ile 3-4 yıldır kullanan grup arasında 3-4 yıldır kullanan grup lehine p<.01 düzeyinde; yine 1 yıldan az süredir kullanan grup ile 4 yıldan fazla kullanan grup arasında 4 yıldan fazla kullanan grup lehine p<.01 düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır *(p>.05).*

Tablo 10: SMTÖ Toplam Puanlarının Sosyal Medya Sitelerini Kullanma Sıklığı Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	f, $\bar{x}$ ve ss Değerleri				ANOVA Sonuçları						
Puan	**Grup**	N	$\bar{x}$	ss	**Var. K.**	KT	Sd	KO	F	p	Tamhane's T2
SMTÖ	Her gün bir kereden fazla (1)	225	78.60	12.61	**G.Arası**	5397.72	4	1349.43	8.361	**.000**	1>5 2>5 3>5 4>5
	Her gün bir kere (2)	192	76.03	11.62	**G.İçi**	117824.68	730	161.40			
	Haftada bir kereden fazla (3)	112	76.06	11.61	**Toplam**	123222.40	734				
	Haftada bir kere (4)	131	75.35	13.72							
	Ayda birkaç kere (5)	75	68.87	15.17							
	Toplam	735	75.97	12.96							

Tablo 10'da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin sosyal medya tutum ölçeği toplam puanlarının sosyal medya sitelerini kullanma sıklığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini

belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur *(F=8.361; p<.001).* Bu sonucun ardından tamamlayıcı analizlere geçilmiş ve hangi karşılaştırma analizinin kullanılacağına karar verilirken öncelikle varyansların homojenliği denetlenmiş, varyansların homojen olmadığı bulunmuştur *(L_F=3.642; p<.01).* Bu nedenle Tamhane's T2 analizi uygulanmış ve söz konusu farklılığın her gün bir kereden fazla kullanan grupla ayda birkaç kere kullanan grup arasında her gün bir kereden fazla kullanan grup lehine p<.001 düzeyinde; her gün bir kere kullanan grupla ayda birkaç kere kullanan grup arasında her gün bir kere kullanan grup lehine p<.01 düzeyinde; haftada bir kereden fazla kullanan grupla ayda birkaç kere kullanan grup arasında haftada bir kereden fazla kullanan grup lehine p<.01 düzeyinde; haftada bir kere kullanan grupla ayda birkaç kere kullanan grup arasında haftada bir kere kullanan grup lehine p<.05 düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır *(p>.05).*

Tablo 11: SMTÖ Toplam Puanlarının Sosyal Medya Sitelerinde Harcanan Ortalama Süre Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f, $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları						
Puan	**Grup**	N	$\bar{x}$	ss	**Var. K.**	KT	Sd	KO	F	p	Tamhane's T2
Toplam Puan	5-10 dk. (1)	100	69.30	15.58	**G.Arası**	8467.17	4	2116.79	13.466	**.000**	2>1 3>1 4>1 5>1 4>2 5>2
	11-30 dk. (2)	210	74.31	11.68	**G.İçi**	114755.23	730	157.20			
	31-60 dk. (3)	258	77.12	12.68	**Toplam**	123222.40	734				
	61-120 dk. (4)	104	80.27	10.29							
	121 dk. ve daha fazla (5)	63	80.29	12.70							
	Toplam	735	75.97	12.96							

Tablo 11'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin sosyal medya tutum ölçeği toplam puanlarının sosyal medya sitelerinde harcanan ortalama süre değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur *(F=13.466; p<.001).* Bu sonucun ardından tamamlayıcı analizlere geçilmiştir. Hangi karşılaştırma analizinin kullanılacağına karar verilirken öncelikle varyansların homojenliği denetlenmiş, varyansların homojen olmadığı bulunmuştur *(L_F=3.713; p<.01).* Bu nedenle Tamhane's T2 analizi uygulanmış ve söz konusu farklılığın sosyal medya sitelerini ortalama 5-10 dakika kullanan grupla 11-30 dakika kullanan grup arasında 11-30 dakika kullanan grupla lehine p<.05 düzeyinde; 5-10 dakika kullanan grupla 31-60 dakika, 61-120 dakika ve 121 dakika ve daha fazla kullanan gruplar arasında 31-60 dakika, 61-120 dakika ve 121 dakika ve daha fazla kullanan gruplar lehine p<.001 düzeyinde; 11-30 dakika kullanan grupla 61-120 dakika kullanan grup arasında 61-120 dakika kullanan grup lehine p<.001 düzeyinde; 11-30 dakika kullanan grupla 121 dakika ve daha fazla kullanan grup arasında 121 dakika ve daha fazla kullanan grup lehine p<.05 düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır *(p>.05).*

Tablo 12: SMTÖ Toplam Puanların Sosyal Medya Sitelerine Bağlanılan Araç Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f, $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	N	$\bar{x}$	ss	**Var. K.**	KT	Sd	KO	F	p
SMTÖ	Masaüstü bilgisayar	332	75.12	13.34	**G.Arası**	512.39	2	256.19	1.528	.218
	Dizüstü bilgisayar	183	77.14	12.44	**G.İçi**	122710.01	732	167.64		
	Mobil cihazlar	220	76.28	12.76	**Toplam**	123222.40	734			
	Toplam	735	75.97	12.96						

Tablo 12'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin SMTÖ ve alt boyutlarından alınan puanların sosyal medya sitelerine bağlanılan araç değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 13: SMTÖ Toplam Puanlarının Sosyal Medya Sitelerine Bağlanılan Araç Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	f, $\bar{x}$ ve ss Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	N	$\bar{x}$	ss	**Var. K.**	KT	Sd	KO	F	p
SMTÖ	Ev	554	75.77	12.53	**G.Arası**	666.14	3	222.05	1.324	.265
	İnternet Kafe	52	74.79	16.91	**G.İçi**	122556.26	731	167.66		
	Kablosuz ağ bulunan herhangi bir yer	60	75.62	12.57	**Toplam**	123222.40	734			
	Diğer	69	78.83	13.21						
	Toplam	735	75.97	12.96						

Tablo 13'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin sosyal medya tutum ölçeği toplam puanlarının sosyal medya sitelerine bağlanılan ortam değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır *(F=1.324; p>.05)*.

Tablo 14: SMTÖ Toplam Puanlarının Öğrencilerin En Çok Kullandıkları Sosyal Medya Sitesi Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	**Gruplar**	N	$\bar{x}_{sira}$	x^2	sd	p	Mann Whitney-U
SMTÖ	Facebook (1)	528	386.02	27.211	3	**.000**	1>3 1>4 2>3 2>4
	Twitter (2)	98	379.46				
	Youtube (3)	83	267.44				
	Diğer (4)	26	279.83				
	Toplam	735					

Tablo 14'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin sosyal medya tutum ölçeği toplam puanlarının öğrencilerin en çok kullandıkları sosyal medya sitesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur *(x^2=27.211; p<.001)*. Farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için özel bir yöntem bulunmadığından gruplar kendi aralarında Mann Whitney-U analiziyle ikili olarak karşılaştırılmış ve söz konusu farklılığın Facebook kullanan grupla Youtube kullanan grup arasında Facebook kullananların lehine p.<001 düzeyinde; yine Facebook kullanan grupla diğer sosyal medya sitelerini kullanan grup arasında Facebook kullanan grup lehine p<.05 düzeyinde; Twitter kullanan grupla Youtube kullanan grup arasında Twitter kullanan grup lehine p<.001 düzeyinde; yine Twitter kullanan grupla diğer sosyal medya sitelerini kullanan grup arasında Twitter kullanan grup lehine p<.05 düzeyinde meydana geldiği saptanmıştır. Diğer grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılıklar ise anlamlı bulunmamıştır *(p>.05)*.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmaya katılan öğrencilerin %94'ü herhangi bir sosyal medya sitesine üye olduklarını, %4'ü ise üye olmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgu öğrencilerin nerdeyse tamamının en az bir sosyal medya sitesine üye olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrencilerin sosyal medyaya ilişkin tutumlarının herhangi bir sosyal medya sitesine üye olup olmama değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda ise aralarındaki farklılık anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık herhangi bir sosyal medya sitesine üye olan öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu sonuca göre sosyal medya ağlarına üye olan öğrencilerin tutumlarının üye olmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu durumun sosyal medya sitesine üye olan öğrencilerin aynı zamanda sosyal medya ağlarında daha aktif olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Çünkü Facebook, Twitter, Myspace gibi sosyal medya ağlarını üye olmadan kullanma veya bu ağlarda

paylaşımda bulunma olanağı bulunmamaktadır. Oysa Youtube, Wikipedia ve benzeri içerik paylaşım sitelerinde üye olmadan da içerikler görüntülenebilmektedir.

Yine öğrencilerin sosyal medya ağlarını kullanma süresine bakıldığında büyük bir çoğunluğunun (%91,9) bir yıldan daha fazla süredir, yarısından çoğunun ise (%65,1) üç yıldan fazla süredir sosyal medya ağlarını kullandıkları görülmektedir. Bu bulgu da yine öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun sosyal medyayı uzun bir süredir bildiğini ve aktif olarak kullandığını göstermektedir. Bu değişkene göre öğrencilerin sosyal medyaya ilişkin tutumlarının farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda ise gruplar arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur. Sosyal medya ağlarını 3-4 yıl ve daha fazla süredir kullanan öğrencilerin ortalaması, 1 yıldan az süredir kullanan öğrencilere göre daha yüksektir. Bu bulguya dayanarak 3 yıl ve daha fazla süredir sosyal medya ağlarını kullanan öğrencilerin sosyal medyaya ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin sosyal medya ağlarını kullanma sıklığına bakıldığında ise %56,7'sinin her gün en az bir kere veya daha fazla bu ağlara bağlandıkları görülmektedir. Bu bulgu 14-19 yaş aralığındaki öğrencilerin yarısından fazlasının günde en az bir kere sosyal medya ağlarına bağlandıklarını göstermektedir. Öğrencilerin sosyal medyaya ilişkin tutumlarının kullanma sıklığı değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda ise gruplar arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur. Sosyal medya ağlarını ayda birkaç kere kullanan öğrencilerin tutumları her gün veya haftada en az bir kere kullanan öğrencilere göre daha düşüktür. Başka bir ifadeyle; öğrencilerin sosyal medya ağlarını kullanma sıklığının artması sosyal medyaya yönelik tutumlarının da artmasına neden olmaktadır. Ulaştırma Bakanlığı İnternet Kurulu tarafından, ODTÜ ile Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu TİB'in destekleriyle gerçekleştirilen ve 9-16 yaş grubu "*Çocukların Sosyal Paylaşım Sitelerini Kullanım Alışkanlıkları*"nın ortaya çıkartılması amaçlanan Şubat 2011 tarihli raporuna göre de çocukların yaklaşık %70'i günde en az bir kere interneti kullandığı, %66'sı günde en az bir kere sosyal ağları kullanmakta ve burada ortalama 72 dakika zaman harcadığı tespit edilmiştir. Bu oran çocukların internette harcadıkları zamanlarının büyük çoğunluğunu sosyal ağlarda geçirdiklerini göstermektedir. Bu durumda sosyal medya ağlarını daha fazla kullanan öğrencilerin tutumlarının yüksek olması, bu ağları yoğun olarak kullanılmalarının doğal bir sonucu olduğu düşünülmektedir. Gürgün ve İşman (2008)'ın "*Özel Okullarda Öğrenim Gören İlköğretim Öğrencilerinin İnternete Yönelik Tutum ve Düşünceleri*"ni belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada da, öğrencilerin internete yönelik bilgi, tutum ve düşüncelerinin interneti kullanma sıklığına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ortaya koyulmuştur. Söz konusu farklılığın her gün interneti kullanan öğrencilerle ayda bir interneti kullanan öğrenciler arasında olduğu sonucu yine bu çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Araştırma bulgularına bakıldığında örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin %63,7'sinin söz konusu sosyal medya ağlarına her bağlandıklarında 10-60 dakika arasında zaman harcadıkları, %22,7 'sinin ise 1-2 saat ve daha fazla zaman harcadıkları tespit edilmiştir. Tüm bu bulgular 14-19 yaş arası öğrencilerin söz konusu sosyal medya ağlarını sıklıkla kullandıklarını ortaya koymaktadır. Subrahmanyam, Reich, Waechter ve Espinoza (2008) da yaptıkları araştırmada kullanıcıların dörtte birinin sosyal ağ sitelerini gün içinde birçok kez ziyaret ettiğini belirtmektedir. Yine aynı araştırmaya göre katılımcıların %36'sı sosyal ağ sitelerinde yarım saat veya daha az, %18'i bir saat ve %10'u günde 2 ya da 3 saatten fazla zaman geçirmektedir. Vural ve Bat (2010) ise yaptıkları araştırmada öğrencilerin yarısından biraz fazlasının sosyal ağları her gün kullandığını, öğrencilerin sosyal ağlarda geçirdiği sürenin ortalama 1-3 saat arasında olduğu belirtmektedir. Dolayısıyla benzer araştırmalarda da öğrencilerin söz konusu sosyal medya ağlarını yoğun olarak kullandıkları görülmektedir. Öğrencilerin sosyal medyaya ilişkin tutumlarının sosyal medya sitelerinde harcanan ortalama süre değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda da gruplar arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur. Öğrencilerin sosyal medya ağlarında harcadıkları zaman arttıkça tutum ölçeğinden aldıkları puanların arttığı tespit edilmiştir. Bu durum sosyal medya ağlarında harcanan süre arttıkça, öğrencilerin tutumlarının da arttığını şeklinde yorumlanabilir. Bu durumun aynı zamanda öğrencilerin sosyal hayattan da uzaklaşmalarına neden olabileceğini akla getirmektedir. Kaldı ki ODTÜ ve TİB (2011)'in raporuna göre sosyal paylaşım sitelerinde geçirilen zamanın uzun olmasına paralel olarak pek çok çocuk sosyal ağların günlük yaşamlarını olumsuz etkilediğini vurgulamıştır. Çocukların %60'ı sosyal ağların ders çalışma sürelerine olumsuz etkisi olduğunu söylerken yaklaşık %25'i de arkadaşlarına ve ailelerine daha az zaman ayırdıklarını ifade etmişlerdir. Çelik (2012) ise ilköğretim öğrencilerinin internet kullanım biçimlerini belirlemeyi amaçladığı çalışmasında, ilköğretim

öğrencilerinin internete ayırdıkları zamanın arttıkça ders dışı bağımsız okumaya ve ev dışı alanlarda oyun oynamaya ayırdıkları sürenin azalmakta olduğu sonucuna ulaşmıştır. Turnalar Kurtaran (2008)'ın lise öğrencileri üzerinde internet bağımlılığını yordayan değişkenlerin incelemek amacıyla yaptığı araştırmada da internet bağımlılık düzeyi ile yalnızlık değişkenine ilişkin bulgular incelemiş ve yalnızlığın internet bağımlılığını pozitif yönde anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşmıştır. Sonuç olarak öğrencilerin internet ve sosyal medya ağlarında çok fazla zaman geçirmelerinin sosyal hayattan uzaklaşmalarına ve yalnızlaşmalarına neden olduğunu söyleyebiliriz.

Öğrencilerin %75,4 gibi büyük bir çoğunluğunun sosyal medya ağlarına evde geçirdikleri zaman içerisinde bağlandıkları ve söz konusu ağlara bağlanmak için %45,2'sinin en çok masaüstü bilgisayarı, %24,9'unun dizüstü bilgisayarı, %29,9'u ise mobil cihazları kullandıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin sosyal medyaya ilişkin tutumlarının sosyal medya sitelerine bağlanılan ortam değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda gruplar arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır. Bu bulguya dayanarak öğrencilerin sosyal medya ağlarına evden, internet kafeden veya diğer herhangi bir yerden bağlanmalarını tutumlarını etkilememektedir denilebilir. Akbulut ve Yılmazel (2012)'in ergen yaş grubunda internet bağımlılığı düzeyini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada da okulda internet kullandığını belirten ergenlerin bağımlılık puanları internet kafe ve evde internet kullananlara göre daha fazla olduğunu ancak internetin kullanıldığı yer bakımından gruplar arasındaki farklılığın anlamlı olmadığını belirtmesi araştırmanın sonucunu desteklemektedir. Yine öğrencilerin sosyal medyaya ilişkin tutumlarının sosyal medya sitelerine bağlanılan araç değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda da gruplar arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır.

Araştırma sonuçlarına göre Facebook %71,8'lik kullanım oranı ile en fazla kullanılan sosyal medya sitesi olmuştur. Facebook'u %13,3 ile Twitter, %11,3 ile Youtube takip etmektedir. Yurtiçi ve yurtdışında yapılan birçok benzer araştırmada yine en çok kullanılan sitelerin başında Facebook ve Twitter gelmektedir. Örneğin; yine ODTÜ ve TİB (2011)'in raporuna göre Facebook %99'luk kullanım oranı ile en fazla kullanılan sosyal ağ durumundadır. Facebook'u %9 ile Twitter takip etmektedir. Hazar (2011) ise sosyal medya bağımlılığına yönelik yaptığı bir alan çalışmasında öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun (%76,2) Facebook kullandığını, Facebook'u %7.3'le Youtube, %4'le Twitter'ın takip ettiğini belirtmektedir. Öğrencilerin sosyal medyaya ilişkin tutumlarının en çok kullanılan sosyal medya sitesi değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda en fazla Facebook kullanan (Facebook-Youtube; Facebook-Diğer) öğrencilerle, Twitter kullanan (Twitter-Youtube; Twitter-Diğer) öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre en fazla Facebook ve Twitter'ı kullanan öğrencilerin sosyal medyaya ilişkin tutumlarının, Youtube veya diğer sosyal medya sitelerini kullanan öğrencilere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Özellikle Facebook ve Twitter kullanımının yoğun olması, bu ağları kullanan öğrencilerin tutumlarının da yüksek olmasına neden olduğu düşünülmektedir. Ergenç (2011) de öğrenciler üzerine yaptığı araştırmada katılımcıların her gün ez az bir kere Facebook profillerini ziyaret ettiklerini belirtmektedir. Ayrıca her gün birden fazla giren katılımcıların oranının %59 ile ilk sırada geldiğini belirtmektedir. Sonuç olarak Ergenç, Facebook sitesinin kullanıcıların üzerinde büyük bir yer edindiğini ve her gün mutlaka günlük rutin ihtiyaçlar gibi siteyi ziyaret etme ihtiyacını doğurduğu belirtilmektedir. Facebook'un bu denli ilgi çekmesinin ve çok yoğun kullanılmasında arkadaşlık sistemi üzerine kurulu olmasının, diğer sosyal medya uygulamalarına göre kullanıcılara daha fazla iletişim imkanı, kişisel bilgi paylaşımı, arkadaş listesi oluşturma, resim paylaşımı, sosyal ilgi grupları vs. içeren kişiselleştirilmiş bir profil alanı sağlaması ve diğer ağlarda bulunan birçok özelliği içeriğinde barındırmasının da önemli bir etkisi olduğu düşünülmektedir. Öte yandan Vural ve Bat (2010) yaptıkları çalışma soncunda video paylaşım sitelerinde takibin çok yüksek olduğunu ancak video paylaşımının takip edilmek kadar yüksek bir değer göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Buna neden olarak da bu sitelerde kullanıcıların çoğunun pasif takipçi olabileceği, kendilerine ait olmayan videoları paylaşmaktan kaçındıkları ya da kişisel tatmin için bu sitelerde bulunduklarını ifade etmektedir. Ayrıca aynı durumun fotoğraf siteleri için de geçerli olduğunu belirtmektedir.

Sonuç olarak; bu ve benzer araştırmalarda öğrencilerin zamanlarının büyük bir kısmını sosyal medya ağlarında harcadıkları ve söz konusu ağların hayatlarının bir parçası haline geldiği görülmektedir. Öğrencilerin bu denli ilgisini çeken söz konusu ağların olumlu yönleri olduğu kadar, fazla ve bilinçsiz kullanımının olumsuz etkileri olabileceği de unutulmamalıdır.

Bu nedenle araştırmacılar öğrencilerin sosyal medyaya ilişkin tutumları hakkında, bu çalışmanın uzantısı olarak, derinlemesine bilgi edinebilmek amacıyla nitel araştırmalar tasarlayabilir. Eğitimciler, öğrencilerin her gün kullandıkları ve çok fazla zaman harcadıkları sosyal medya ağlarının eğitimde etkili kullanımı sağlayarak, eğitim açısından bir fırsata dönüştürebilir. Öğretmenlerin sosyal medya ağlarını, bir eğitim aracı olarak eğitim öğretim süreçlerinde etkin bir şekilde kullanmaları sağlanmalıdır. Ayrıca öğretmenler sosyal ağlarda karşılaşılabilecek riskler ve alınabilecek önlemler konusunda öğrencilerini bilinçlendirmelidir. Aileler ise öğrencilerin hayatlarının olumsuz etkilenmemesi ve sosyal hayattan kopmamaları amacıyla evde bilgisayar ve internet başında geçirdikleri zamanı kontrol etmelidir. Ayrıca güvenli internet ve sosyal medya kullanımı konusunda bilgilenmeli, çocuklarının bu ortamlarda ne yaptıklarını takip etmelidir.

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

Ajjan, H. & Hartshorne, R. (2008). Investigating Faculty Decisions to Adopt Web 2.0 Technologies: Theory and Empirical Tests. *Internet and Higher Education, 11,* 71-80.

Akar, E. (2010). *Sosyal Medya Pazarlaması: Sosyal Web'de Pazarlama Stratejileri*. Ankara: Efil Yayınevi.

Akbulut, A.B. ve Yılmazel, G. (2012). *Ergen Yaş Grubunda İnternet Bağımlılığı Düzeyinin Belirlenmesi.* 15.Ulusal Halk Sağlığı Kongresinde sözlü olarak sunulmuştur. Bursa, Uludağ Üniversitesi.

Aksüt, M., Ateş, S., Balaban, S. ve Çelikkanat, A. (2012). *İlk ve Ortaöğretim Öğrencilerinin Sosyal Paylaşım Sitelerine İlişkin Tutumları (Facebook Örneği).* 12. Akademik Bilişim Konferansında sözlü olarak sunulmuştur. Uşak, Uşak Üniversitesi.

Altunay, M.C. (2010). *Twitter: Gündelik Yaşamın Yeni Rutini Pıt Pıt Net.* 6. Ulusal İletişim Öğrencileri Sempozyumu'nda sunulan bildiri. Eskişehir, Anadolu Üniversitesi.

Borders, B. (2009). A Brief History Of Social Media. Retrieved from http://copybrighter.com/history-of-social-media.

Boyd, D. M., & Ellison, N. B. (2007). Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication, 13(1), article 11.*

Buss, A. & Strauss, N. (2009). *The Online Communities Handbook: Building Your Business and Brand On The Web.* USA: New Riders Press. Retrieved from http://www.google.com.tr/books.

Büyükşener, E. (2009). *Türkiye'de Sosyal Ağların Yeri ve Sosyal Medyaya Bakış.* 14. Türkiye'de İnternet Konferansında sözlü olarak sunulmuştur. İstanbul, İstanbul Bilgi Üniversitesi.

Çelik, S. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin İnternet Kullanım Biçimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi*, Cilt 3, Sayı 4.

Çetin, E. (2009). Sosyal iletişim ağları ve gençlik. Facebook örneği. *Uluslararası Davraz Kongresi Bildiri Kitabı* (ss.1094-1105).

D'Souza, Q. (2006). *Web 2.0 Ideas for Educators A Guide to RSS and More, Version2.0.* Retrieved from http://www.teachinghacks.com/audio/100ideasWeb2educators.pdf.

Dewson, A.,Houghton D. & Patten J. (2008). *Blogging and Other Social Media: Exploiting the Technology and Protecting the Enterprise*. New Jersey: Gower Publishing.

Ergenç, A. (2011). *Web 2.0 ve Sanal Sosyalleşme: Facebook Örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

Erkul, R.E. (2009). Sosyal Medya Araçlarının (Web 2.0) Kamu Hizmetleri ve Uygulamalarında Kullanılabilirliği. *Türkiye Bilişim Derneği*, *116,* 96-101.

Franklin, T. & Harmelen, M.V. (2007). Web 2.0 for Content for Learning and Teaching in Higher Education. 20.08.2012 tarihinde http://ie-repository.jisc.ac.uk/148/1/web2-content-learning-and-teaching.pdf adresinden alınmıştır.

Gülseçen, S., Gürsul, F., Bayrakdar B., Çilengir, S. ve Canım, S. (2010). *Yeni Nesil Mobil Öğrenme Aracı: Podcast.* Akademik Bilişim Konferansında sözlü olarak sunulmuştur. Muğla, Muğla Üniversitesi.

Gürgün, S. ve İşman, A. (2008). Özel Okullarda Öğrenim Gören İlköğretim Öğrencilerini İnternete Yönelik Tutum ve Düşünceleri (Acarkent Doğa Koleji Örneği). 8. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansında (IETC) sözlü olarak sunulmuştur. Eskişehir, Anadolu Üniversitesi.

Hacıefendioğlu, Ş. (2010). Sosyal Paylaşım Sitelerinde Üye Bağlılığı Üzerine Bir Araştırma. *Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 56-71.

Hatipoğlu, H.B. (2009). Sosyal Medya ve Ticaret Hayatına Etkileri (1), *CİO Club*, *Eylül,* 71-74.

Hazar, M. (2011). Sosyal Medya Bağımlılığı - Bir Alan Çalışması. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, Bahar 2011, Sayı:32.

Jaffrey, J. (2011). *Social Media and Marketing.* Unpublished bachelor thesis, KTH Information and Communication Technology, Stockholm, Sweden.

Kaplan, A. & Haenlein, M. (2010). Users of the World, Unite! The Challenges and Opportunities of Social Media. *Business Horizons,53,* 59-68.

Karademir, T. ve Alper, A. (2011). *Öğrenme Ortamı Olarak Sosyal Ağlarda Bulunması Gereken Standartlar*. 5. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumunda sözlü olarak sunulmuştur. Elazığ, Fırat Üniversitesi.

Karal, H. ve Kokoç, M. (2010). Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Ağ Siteleri Kullanım Amaçlarını Belirlemeye Yönelik Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education* 1(3), 251-263.
Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kenanoğlu, R. ve Kahyaoğlu, M. (2011).*Okul Öncesi Öğrencilerin İnternet Kullanımı ile Bilişsel, Duyuşsal ve Sosyal Davranışları Arasındaki İlişki*. 5. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumunda sözlü olarak sunulmuştur. Elazığ, Fırat Üniversitesi.

Koç, M. ve Karabatak, M. (2011). *Sosyal Ağların Öğrenciler Üzerindeki Etkisinin Veri Madenciliği Kullanılarak İncelenmesi.* 5. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumunda (ICITS) sözlü olarak sunulmuştur. Elazığ, Fırat Üniversitesi.

Li, C. (2007). How Consumers Use Social Networks. *For Interactive Marketing Professionals, June 21,* 1-11.

Mayfield, A. (2008). What is Social Media, An e-book by Antony Mayfield from iCrossing Retrieved from http://www.icrossing.co.uk/fileadmin/uploads/eBooks/What_is_Social_Media_ iCrossing_ebook.pdf.

McLoughlin, C. & Lee, M.J.W. (2007). Social Software and Participatory Learning: Pedagogical Choices with Technology Affordances in the Web 2.0 Era. *Paper presented at the Ascilite, Singapore,* 664-675.

ODTÜ ve TİB (2011). Çocukların Sosyal Paylaşım Sitelerini Kullanım Alışkanlıkları Araştırması Raporu. Ankara: Ulaştırma Bakanlığı İnternet Kurulu.

Onat, F. ve Alikılıç, Ö. (2009). Sosyal Ağ Sitelerinin Reklam ve Halkla İlişkiler Ortamları Olarak Değerlendirilmesi. *Journal of Yaşar University, 3(9),* 1111-1143.

Otrar, M. ve Argın, F.S. (2013). *Öğrencilerin Sosyal Medyaya İlişkin Tutumlarını Belirlemeye Yönelik Bir Ölçek Geliştirme Çalışması.* 7. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumunda (ICITS) sözlü olarak sunulmuştur. Erzurum, Atatürk Üniversitesi.

Özmen, F., Aküzüm, C., Sünkür M. ve Baysal, N. (2011). *Sosyal Ağ Sitelerinin Eğitsel Ortamlardaki İşlevselliği.*6. Uluslararası İleri Teknolojiler Sempozyumunda sözlü olarak sunulmuştur. Elazığ, Fırat Üniversitesi.

Subrahmanyam, K., Reich, S.M., Waechter, N. & Espinoza, G. (2008). Online and offline social networks: Use of social networking sites by emerging adults. *Journal of Applied Develop Mental Psychology*, 29, s.420-433.

Turnalar Kurtaran, G. (2008). *İnternet Bağımlılığını Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.

Vural, Z.B.A. ve Bat, M. (2010). Yeni Bir İletişim Ortamı Olarak Sosyal Medya: Ege Üniversitesi İletişim Fakültesine Yönelik Bir Araştırma. *Journal of Yasar University, 20(5),* 3348-3382.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Kasım 2014 Cilt:3 Sayı: 4 Makale No: 32 ISSN: 2146-9199

ANAOKULLARINA DEVAM EDEN 6 YAŞ ÇOCUKLARININ SOSYAL BECERİLERİNİN OKUL OLGUNLUKLARINA ETKİLERİNİN İNCELENMESİ

Arş. Gör. Hilal İlknur Tunçeli
Marmara Üniversitesi
htunceli@marmara.edu.tr

Prof. Dr. Berrin Akman
Hacettepe Üniversitesi
bakman@hacettepe.edu.tr

Özet

Bu araştırmanın amacı anaokuluna devam eden 6 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeylerinin okul olgunluklarına etkisinin olup olmadığının incelemektir.. Tarama modeli bu çalışma grubunu Adapazarı İli Hendek İlçe merkezindeki resmi anasınıflarına devam eden normal gelişim gösteren 6 yaş grubu çocuklar oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Beceri Formu ve Bracken Okul Olgunluğu Ölçeği kullanılmıştır.

Elde edilen veriler SPPS 16 paket programında Basit Doğrusal Regresyon Analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda sosyal beceri düzeyinin okul olgunluğunu pozitif yönde anlamlı yordadığı görülmüştür. Sosyal beceri düzeyi yüksek olan çocukların okul olgunluklarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Okul öncesi eğitim, okul olgunluğu, sosyal beceriler, bracken.

EXAMINATION OF THE SOCIAL SKILLS EFFECTS ON THE SCHOOL READINESS OF THE 6 YEARS OLD PRE-SCHOOL CHILDREN

Abstract

The purpose of this study was to examine relations betweeen the social skills of six years old children attending pre-school that influence their school readiness. This study is a survey model and includes the steps on surveying the six years old children who attend pre-school in 2010-2011 academic year in Sakarya. In this survey, Demographic Information Form, Bracken School Readiness Assessment and Social Skill Evaluation Scale For Pre-School Children was as data colletion tools.

The gathered data were analyzed using SPSS 16 program Kruskal Wallis-H Test, Mann- Whitney-U Test simple linear regression analysis. At the end of this research, it was concluded that level of school readiness was positively significant predicted by the level of social skill. The children who had the higher levels of social skills had been seen at a higher level of school readiness.

Key Words: Preschool education, social skills, school readiness, bracken.

GİRİŞ

Erken çocukluk dönemi çocuğun ileriki yaşamı için ilk temellerin atıldığı yıllardır. Bu dönemde çocuk ebeveynleri başta olmak üzere çoğunlukla yetişkinlerden oluşan dünyada kendini birey olarak kabul ettirmek durumundadır. Kendini birey olarak kabul ettirebilmek içinse gelişen, değişen ülke ve dünya şartlarına uyum sağlayabilecek, özgüven sahibi, problem çözme yeteneğine sahip, sosyal olarak kendini ifade edebilen, sistemli olarak düşünebilen bireylerin yetiştirilmesinde önemlidir. Böyle bireylerin yetişmesindeki en önemli

unsurlardan biri de okul öncesi eğitimdir. Okul öncesi eğitimin görevlerinden biri eğitimin bir sonraki aşaması olan ilkokula geçiş için çocukların hazırbulunuşluklarını ulaşmalarını sağlamaktır. Bu nedenle okul öncesi eğitim kurumları hem program hem de fiziksel şartlar açısından çocukları okula hazırlayacak şekilde düzenlenmelidir. Çocukların okula hazır olup olmadıklarını belirlemek amacıyla değerlendirme sürecini de göz ardı etmemek gerekir. Çocukların gelişim düzeylerini gereksinimlerini doğru tespit edebilmek için uygun ve güvenilir değerlendirmelerin yapılması önemlidir. Çocukların akademik becerileri ve fiziksel gelişimlerinin yanı sıra sosyal gelişimlerinin de tespit ve takip edilmesi önemlidir.

Birey çevresinden engelleyici, küçük düşürücü ya da başaramayacağını hissettiren bir tepki aldığı zaman o işi yapmaktan vazgeçer. Bu durumun tam tersine olumlu ve destekleyici tepkiler aldığı zaman işi kolaylaşır ve o işi yapma isteği artar (Yenilmez ve Kakmacı 2008). Bu nedenle bir işin daha kolay yapılabilmesi için duyuşsal ve sosyal açıdan hazır olmak son derece önemlidir. Birey başarı düzeyini kestiriyorsa ve kendisine güveniyorsa o derecede başarılı olacaktır. Bireyin öğrenmesi üzerinde sosyal çevresinden gelen tepkiler de son derece önemli bir etki oluşturmaktadır.

Okul öncesi eğitim kurumlarında verilecek eğitim ve öğretimin ise Milli Eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak belli amaç ve görevleri bulunmaktadır. Bunlar:
1. Çocukların beden, zihin ve duygu gelişmesini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak,
2. Onları ilkokula hazırlamak,
3. Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak,
4. Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır (MEB 2012).

Bu amaç ve görevler doğrultusunda okul öncesi eğitim sunulmakta okul öncesi dönem çocuklarının zihinsel, bedensel, duygusal ve sosyal açıdan ilkokula başlamaya hazır hale gelmeleri sağlanmaktadır. İlkokula başlama çocukların hayatlarında önemli bir dönüm noktasıdır. Okula başlama sürecinin ve ilkokul hayatının daha az sorunla ilerleyebilmesi için çocukların okul öncesi dönemden başlayarak gerekli ve yeterli okul olgunluğuna ulaşmış olmaları gerekmektedir.

Okul olgunluğu, çocuğun fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimi açısından belirli bir düzeye gelmesi ve okulda kendisinden beklenilenleri başarılı bir şekilde yerine getirmeye hazır olmasıdır (http://www.ceep.crc.uiuc.edu/index.htm**).**

İlkokula hazır ve okul olgunluğuna erişmiş bir çocuk ondan beklentileri rahatlıkla yerine getirebildiği için, okula karşı olumlu duygular ve olumlu bir tutum geliştirecektir.

Ülkemizde, çocuklar okulöncesi eğitim alıp almadıklarına ve bireysel farklılıklarına bakılmaksızın ilkokula başlatılmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliğinin ilkokula başlama yaşı ile ilgili 15. maddesi şöyledir: a) İlkokulların birinci sınıfına, kayıtların yapıldığı yılın eylül ayı sonu itibarıyla 66 ayını dolduran çocukların kaydı yapılır. Gelişim yönünden ilkokula hazır olduğu anlaşılan 60-66 ay arası çocuklardan, velisinin yazılı isteği bulunanlar da ilkokul birinci sınıfa kaydedilir. b) Okul müdürlükleri, yaşça kayıt hakkını elde eden çocuklardan 66, 67 ve 68 aylık olanları velisinin vereceği dilekçe; 69, 70 ve 71 aylık olanları ise ilkokula başlamaya hazır olmadıklarını belgeleyen sağlık raporu ile okul öncesi eğitime yönlendirebilir veya kayıtlarını bir yıl erteleyebilir**.(**http://meb-gov.tr./mevzuat**).**

Yönetmenliğin ilgili maddesinde "… gelişim yönünden ilkokula hazır olduğu anlaşılan…" ibaresi bulunsa da ilkokula hazır olup olmamanın neye göre, nasıl değerlendirileceği net olarak bilinmemektedir. Bu nedenle de okula başlayan çocuklardan, hangisinin okul olgunluğuna ulaştığı tam olarak açıklanmamıştır.

Okul için hazır olmayan çocuklar, okula başladıktan ve güçlükler yaşadıktan sonra, rehberlik servislerine gönderilerek teşhis edilebilmektedirler. Çocuğu hazır olmadığı bir ortama sokarak, okuma-yazmaya zorlamak; çocuğun okul başarısızlığı yaşamasına ve okula karşı olumsuz tepkiler göstermesine neden olmaktadır (Yılmaz 2003).

Bu nedenle okul öncesi dönemde çocukların ilkokula hazır olup olmadıklarını ve okul olgunluğu düzeylerinin nitelikli ve düzenli bir şekilde değerlendirilmesi gerekmektedir. Değerlendirme süreci tüm gelişim alanlarının izlenmesine ve çocuğun tanınmasına yardımcı olmaktadır.

Çocukların benzer gelişimsel süreçlerden geçmeleri beklenmekle birlikte bireysel farklılıkları da önemsenmelidir. Erken çocukluk döneminde çocukların hızlı değişim ve büyüme göstermeleri nedeniyle de onlara uygulanacak programın sürekli ve düzenli olarak değişimi ve gelişimi gerekmektedir.

Çocuklarda rastlanabilecek özel durumların tespiti, erken müdahale olanağı yaratacağından önemlidir. Okul öncesi eğitimde zamanında yapılan değerlendirmeler, hazırlanacak eğitim programlarına temel oluşturmakta, çocuğun öğrenme hızını ve kalitesini de arttırmaktadır (Üstünel 2007).
Bir çocuğun okul olgunluğu, doğumundan okula başlayıncaya kadar edindiği tecrübeler ve becerilerdir. Bu tecrübelerin beş boyutu vardır.
1. Fiziksel sağlık, iyi yaşam ve motor becerileri,
2. Sosyal ve duygusal gelişim,
3. Öğrenme yaklaşımları,
4. Gelişmekte olan dil ve okur-yazarlık,
5. Bilişsel (gelişim) ve genel bilgi. (Copple, Carol and the Goal 1 Early Childhood Assessments Resource Group, eds. 1997; Kagan, Moore & Bredekamp 1995).

Okul olgunluğu üzerinde önemli etkileri olan bu beş boyuttan sosyal gelişim; çocuğun içinde yaşadığı topluma uyum sağlama süreci olarak tanımlanabilir. İnsan toplumsal bir varlıktır ve çevresiyle sürekli bir etkileşim içindedir. Çocuk doğumundan itibaren ailesiyle yaşamaya başlar. Aile onun ilk sosyal çevresidir. İnsanlarla nasıl ilişki kuracağının ilk deneyimlerini burada yaşar. Daha sonra, aile içinde başlayan sosyal etkileşim, diğer yetişkinlerle ve arkadaş ilişkileri ile sürer (Kandır 2007).

Katz, çocukların ilkokula hazırlığı kapsamında sosyal ve entelektüel yönden hazır olma konusunun öğretmenler ve aileler tarafından üstünde durulması gereken önemli noktalardan biri olduğunu belirtmektedir (Katz 1991)
Özellikle çocukların evden ve alıştıkları çevreden uzakta yeni bir grupta bulunmaları, aileleri dışındaki yetişkinlerin otoritesini kabul etme yönündeki olumlu deneyimleri, yaşıtlarıyla ilk defa zaman geçirmeleri sosyal olgunluk bakımından önemli becerileri ortaya çıkarmaktadır. Ayrıca, çocukların okulda karşılaştıkları yaşıtları ve yetişkinler ile yaşadıkları deneyimler, sınıf içindeki entelektüel olaylar (dil kullanabilme, sınıf içi tartışmalar, fikir belirtme v.b.) da entelektüel hazırlık bakımından üstünde durulması gereken unsurlardır. (Katz 1991).

Araştırmanın Amacı

Okul olgunluğu çocukların sadece akademik yönden değil sosyal-duygusal ve çevresel yönden de olgunluğa erişmiş olmalarını içeren önemli bir kavramdır. Bu nedenle bu araştırmada okul öncesi eğitim kurumuna devam eden altı yaş çocuklarının okul olgunlukları ve sosyal becerilerinin değerlendirilmesi, sosyal beceri düzeylerinin okul olgunlukları üzerinde etkisi olup olmadığı incelenmiştir.
Araştırmanın alt problemleri ise şu şekildedir:
Çocukların sosyal beceri düzeyleri ile
1. Okul olgunluğu düzeyleri
2. Bracken Okul Olgunluğu Ölçeği Renkler Alt testi puanları
3. Bracken Okul Olgunluğu Ölçeği Harfler alt testi puanları
4. Bracken Okul Olgunluğu Ölçeği Sayılar alt testi puanları
5. Bracken Okul Olgunluğu Ölçeği Boyutlar- Kıyaslamalar alt testi puanları
6. Bracken Okul Olgunluğu Ölçeği Şekiller alt testi puanları arasından ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın evreni, uygulandığı örneklem grubu, araştırmanın yöntemi, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analize hazırlanması ile kullanılan istatistiksel teknikler açıklanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu; seçilen Hendek İlçesi merkezindeki resmi ilköğretim okullarına bağlı anasınıflarında devam eden ve basit rastgele örnekleme yöntemiyle seçilen 119'u kız ve 121'i erkek toplam 240 çocuk oluşturmuştur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada çocukların okul olgunluğu Bracken Okul Olgunluğu Ölçeği- 3 Formu, Sosyal Becerileri Sosyal Beceri Formu ve demografik bilgileri için kişisel bilgi formu kullanılarak değerlendirilmiştir.

Bracken Okul Olgunluğu Ölçeği-3 Formu: Bracken Okul Olgunluğu Ölçeği Formu 3 yaş 0 ay (3:0) ile 6 yaş 11 ay (6:11) arasındaki çocukların okul olgunluğu düzeylerini ölçmek amacıyla Bracken (2002) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, Renkler, Harfler, Sayılar/Sayma, Boyutlar/ Karşılaştırma ve Şekiller olmak üzere beş alt testten ve 85 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin renk, harf, sayılar/sayma, kıyaslama ve şekiller alt testlerinin toplamı Okula Hazırbulunuşluk (School Readiness Composite- SRC) olarak adlandırılmaktadır. Araştırmada bu ifade uzman görüşleri ile Okul Olgunluğu Puanı (OOP) olarak kullanılmıştır.

Bracken Okul Olgunluğu Ölçeği- 3 Formu alt test maddelerinin karşılığı bulunan resimli uygulama kitabından ve kayıt formundan oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddeler doğru (1), yanlış (0), cevap yok (CY) olarak işaretlenmekte, yanlış cevap ve cevap yok şıkkı puanlamada (0) puan, doğru cevap (1) puan olarak değerlendirilmektedir. Alt testlerin puanları toplamı çocuğun Okul Olgunluğu Puanını (OOP) göstermektedir.. Bracken Okul Olgunluğu Ölçeği 3:0, 6:11 yaş aralığındaki çocukların kavram gelişim düzeyleri art-eksi bir standart sapma ile hesaplanmakta ve Okul Olgunluğu Ölçeği'nden alından toplam puanın rastladığı aralığa göre çocukların kavram gelişim düzeyleri çok gecikmiş, gecikmiş, ortalama, gelişmiş, çok gelişmiş olarak beş ayrı kategoride değerlendirilmektedir.

Bracken Okul Olgunluğu Ölçeği Formu Türkçeye uygulanma sürecinde ilk olarak İngilizce formun Türkçeye çevirme işlemi yapılmış ve iki uzmanın görüşü alınmıştır. Daha sonra geri-çevir tekniğiyle değerlendirme formu iki uzman tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiş ve İngilizce ifadeler ile karşılaştırılmıştır. İngilizce Form ile Türkçeden İngilizceye çevrilen form arasında ifade birliği olduğu görülmüştür. Daha sonra Türkçeye çevrilen Bracken Okul Olgunluğu Ölçeği Formu iki Türk Dili Uzmanı tarafından ifadelerin anlaşılırlığı açısından incelenmiş ve gerekli düzeltmeler yapılarak forma son şekli verilmiştir.

Türkçeye çevirisi yapılan ölçekte yer alan maddeler çocuk psikolojisine uygunluğu değerlendirmek amacıyla psikoloji alanında görev yapan bir uzmanın görüşlerine başvurulmuştur. Ölçeğin Türkçe hali çocuk gelişimi /okul öncesi eğitimi alanında görev yapan üç uzman tarafından Türk Kültürüne uygunluğu açısından değerlendirilmiş ve ölçekte yer alan ifadelerin ve resimlerin çocuklar için uygunluğunu değerlendirmeleri istenmiştir. Bu amaçla " Uzman Görüş Formu" hazırlanmıştır. Çalışmaya gönüllü olarak katkı sağlayacağını belirten çocuk gelişimi ve eğitimi/okul öncesi eğitimi alanında çalışan üç uzmana Uzman Görüşü Değerlendirme Formu'nun yanı sıra, ölçeğin orijinal bir kopyası, ölçeğin orijinal İngilizce Değerlendirme Formu ile Türkçe Değerlendirme Formu verilmiştir.

Uzmanların görüş birliği ile uygun buldukları madde, ifade ve resimler ölçeğin Türkçe formuna olduğu gibi alınmıştır. Uzmanların düzeltme yapılması konusunda öneride bulundukları madde ifade ve resimler üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Örneğin Alt Test 2'de Türkçe alfabede olmayan "X,W,Q" harfleri yerine aynı sırayla "V, Y, G" harfleri dahil edilmiştir. Aynı zaman da Alt Test 3' de " kırk bir, on bir, doksan beş, yirmi yedi, elli üç" sayılarının sıraları kolaydan zora ilkesine uygun olması açısından "on bir, yirmi yedi, kırk bir, elli üç, doksan beş" olarak düzenlenmiştir. Alt Test 5'de "kare, üçgen, koni, halka" şekillerinin sıraları kolaydan zora ilkesine uygun olması açısından " üçgen, kare, koni, halka" olarak düzenlenmiştir. Yine Alt Test 5'de "karo" sözcüğü yerine " eşkenar dörtgen" sözcüğü yazılarak düzenlenmiştir.

Ölçeğin uzman görüşüne dayalı olarak oluşturulan formunun kapsam geçerliğine sahip olduğu kabul edilmiştir. Ölçek ilk olarak küçük bir grup (n=5) üzerinde ifadelerin ve resimlerin çocuklar tarafından anlaşılabilirliğini değerlendirmek ve ortalama süre hakkında fikir edinmek amacıyla uygulanmıştır. Yapılan uygulamada ölçeğin

deneme formunda yer alan ifadelerin ve resimlerin çocuklar tarafından anlaşıldığı saptanmıştır. Sonuç olarak altı yaş çocukların kavram gelişimlerini ölçmek amacıyla Bracken Okul Olgunluğu Ölçeği- 3 deneme formuna son şekil verilmiştir.

Ölçeğin genelinin güvenirliği için hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .952 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarının güvenirliği için hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı Renkler alt testi için .954, Harfler alt testi için .940, Sayılar alt testi için .946, Boyutlar-Kıyaslamalar alt testi için .896 ve Şekiller alt testi için .871 olarak hesaplanmıştır. Bu değerlere bakıldığında ölçeğin iç tutarlılığın bulunduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2011).

Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Beceri Formu: Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Beceri Formu Akman ve arkadaşları tarafından (2010) oluşturulan form 37 maddeden oluşan üçlü likert tipi bir araçtır. Formun Cronbach alfa güvenirlik katsayısı0.87. bulunmuştur. Formun geçerliliği için kapsam geçerliliğine bakılmış, ve 5 alan uzmanının görüşü alınmıştır. 35 maddeden oluşan "Her zaman yapar, Ara Sıra Yapar, Hiç Yapmaz" ifadelerini içeren üçlü likert tipi ölçektir. Okul Öncesi Öğretmenleri tarafından BOOÖ-3 ölçeğinin uygulanacağı çocuklar için doldurulmaktadır.

Verilerin Toplanması

Okullar ve Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alındıktan sonra öğretmenler tarafından çocuklara ait kişisel bilgi formları ve sosyal beceri formlarının doldurulması istenmiştir. Kriterlere uygun olan çocuklar belirlendikten sonra, ailelerinden izin alınarak örneklem grubu oluşturulmuştur. Daha sonra okulların belirlediği gün ve saatlerde okula gidilerek çocuklar sınıfın sessiz bir köşesine ya da okulların uygun sessiz bir köşesine alınarak veri toplama aracındaki resimler gösterilmiş ve resimlerdeki kavramlara yönelik sorulara cevap vermeleri beklenmiştir. Eğer çocuk alt testlerde ardı ardına üç yanlış cevap verdiyse o alt teste devam edilmemiş bir sonraki alt teste geçilmiştir. Çocuk bir maddeye doğru cevap vermiş ve bir diğer maddeye geçmeden cevabını değiştirirse o madde yanlış cevap olarak değerlendirilmiştir. Eğer çocuk her madde için birden fazla resmi göstermişse, resimlerden birini seçmesi gerektiği belirtilmiştir. Çocuk maddeye ilişkin hiçbir cevap vermiyorsa cevap yok şıkkı işaretlenmiş ve puanlamalarda yanlış cevap olarak (0) olarak değerlendirilmiştir.

Verilerin Analiz Yöntemleri

Araştırma grubunda Bracken Okul Olgunluğu Ölçeği ve Sosyal Beceri formu ile elde edilen veriler SPSS 16.0 istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Bu analizler her bir alt problemin çözümüne uygun yöntemler kullanılarak aşağıda açıklanmaktadır.

Örnekleme alınan çocukların "Sosyal Beceri" ile "Okul Olgunluğu" düzeylerinin puanları, "Renkler", "Harfler", "Sayılar", "Boyutlar-Kıyaslamalar" ve "Şekiller" alt testleri düzeylerinin puanları arasındaki ilişki Basit Doğrusal Regresyon analizi ile incelenmiştir. Basit Doğrusal Regresyon analizi deneysel ve tarama araştırmalarında iki değişken arasındaki ilişkinin, değişkenlerden birinin bağımlı değişken (Y), diğerinin bağımsız değişken (X) olarak tanımlanmasıyla, X'e dayalı olarak Y'nin tahmin edilmesine yönelik bir regresyon eşitliği ile açıklanmak istenmesi durumunda önerildiğinden veriler Basit Doğrusal Regresyon Analizi ile incelenmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın problem ve alt problemlerine ilişkin elde edilen verilerin istatistiki analizleri doğrultusunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 1'de örneklemi oluşturan çocukların Bracken Okul Olgunluğu Ölçeği'nden elde ettikleri puan ile Sosyal Beceri Formu'ndan elde ettikleri puanların regresyon analizine ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 1: Çalışma Grubunu Oluşturan Çocukların Bracken Okul Olgunluğu Ölçeği'nden Elde Ettikleri Puan İle Sosyal Beceri Formu'ndan Elde Ettikleri Puanların Regresyon Analizi Sonuçları.

Değişken	**B**	**Standart HataB**	**β**	**T**	**p**
Sabit	-12,251	6,906		-1,774	,077
Sosyal Beceri Toplam Puanı	,679	,072	,523	9,472	,000*
R=0,523 R^2=0,274 F(1,238) =89,713 p=.0000					

***p≤ 0.05**

Tablo 1'e baktığımızda varyans analizi sonuçlarının anlamlı olduğu görülmektedir (p=.0000). Elde edilen sonuçlara göre sosyal beceri düzeyi okul olgunluğunu pozitif yönde anlamlı olarak yordamaktadır. Yordayıcı değişkene ilişkin regresyon kat sayıları incelendiğinde sosyal becerinin 0,72 regresyon kat sayısına sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 2'deçalışma grubunu oluşturan çocukların Bracken Okul Olgunluğu Ölçeği alt testlerinden elde ettikleri puan ile Sosyal Beceri Formu'ndan elde ettikleri puanların regresyon analizine ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 2: Çalışma grubunu Oluşturan Çocukların Bracken Okul Olgunluğu Ölçeği Alt Testlerinden Elde Ettikleri Puan İle Sosyal Beceri Formu'ndan Elde Ettikleri Puanların Regresyon Analizi Sonuçları.

	Değişken	**B**	**Standart Hata B**	**β**	**T**	**p**
RENKLER	Sabit	,254	1.032		,246	,806
	Sosyal Beceri Toplam Puanı	,095	,011	,497	8,826	,000*
	R=0,497 R^2=0,247 F(1,238)=77,891 p=.0000					
HARFLER	Sabit	-8,834	2,361		-3,741	,000
	Sosyal Beceri Toplam Puanı	,137	,025	,340	5,587	,000*
	R=0,340 R^2=0,116 F(1,238) =31,210 p=.0000					
SAYILAR	Sabit	-5,399	2,289		-2,358	,019
	Sosyal Beceri Toplam Puanı	,209	,024	,496	8,815	,000*
	R=0,496 R^2=0,246 F(1,238) =77,697 p=.0000					
BOYUTLAR-KIYASLAMALAR	Sabit	1,276	2,757		,463	,644
	Sosyal Beceri Toplam Puanı	,143	,029	,308	4,995	,000*
	R=0,308 R^2=0,095 F(1,238) =24,950 p=.0000					
ŞEKİLLER	Sabit	,451	2,270		,199	,843
	Sosyal Beceri Toplam Puanı	,095	,024	,253	4,038	,000*

	R=0,253 R^2=0,064 F(1,238) =16,305 p=.0000

***p ≤ 0.05**

Tablo 2'de yer alan regresyon analizi sonuçlarına göre örneklemi oluşturan anaokullarına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal beceri düzeyleri Bracken Okul Olgunluğu Ölçeği'ne ait tüm alt testlere ait olgunluk düzeylerini pozitif yönde anlamlı olarak yordamaktadır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Aşağıda araştırmadan elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlar doğrultusundaki öneriler sunulmuştur. Araştırmanın sonucunda çalışma grubunu oluşturan çocukların sosyal beceri düzeylerinin okul olgunluğu düzeylerini pozitif yönde anlamlı yordadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Gürkan (1979) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına baktığımızda; ilkokul birinci sınıfta okulöncesi eğitimi almış çocukların okulöncesi eğitimi almamış çocuklara göre; zihinsel, sosyal, duygusal gelişim, beceriler ve ilgiler, fiziksel gelişim ve sağlık yönlerinden daha iyi durumda oldukları görülmüştür. Okulöncesi eğitimi alan çocukların, okulöncesi eğitimi almayanlara göre, sosyal davranışlar yönünden daha uyumlu ve başarılı oldukları sonucuna ulaşmıştır. Uğur (1998) okul öncesi eğitimin çocukların sosyalleşmesi üzerindeki etkisini incelediği araştırmasında anasınıflarına devam eden çocukların sosyalleşme bakımından puan ortalamalarının daha yüksek olduğu bulmuştur. Atılgan (2001) okul öncesi eğitim alan ve almayan birinci sınıf öğrencilerinin sosyal beceri özelliklerini karşılaştırdığı çalışmasında; okulöncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin sosyal beceri özellikleri ve bireysel özellikleri arasında anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuştur. Özbek (2003) okul öncesi eğitim alan ve almayan birinci sınıf öğrencilerinin sosyal gelişimlerini öğretmen görüşlerine dayalı olarak karşılaştırdığı araştırmasının sonucunda, okulöncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin ilköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal becerilere sahip olma durumlarında, ilişkiyi başlatma ve sürdürme, grupla iş yapma, duygulara yönelik becerilerde, stres durumlarıyla başa çıkma becerilerinde, plan yapma ve problem çözme becerilerinde, özdenetimini koruma becerilerinde okulöncesi eğitim alan öğrencilerin lehine istatistiksel bakımdan anlamlı bir ilişki bulmuştur. Bu araştırmanın ve diğer araştırmaların sonuçlarına dayalı olarak; çocukların sosyal beceri düzeylerinin okul olgunluğu düzeyleriyle ilişkili olduğu görülmüştür. Okul öncesi eğitimin çocukların gelecek yaşantıları ve eğitim süreçleri üzerindeki rolü göz önüne alındığında çocukların tüm gelişim alanları açısından desteklenmeleri gerektiği bilinmektedir. Okul olgunluğu ile yapılan araştırmalara bakıldığında özellikle ülkemizde yapılan araştırmalarda çocuğun okul olgunluğu düzeyi akademik başarısı üzerinden değerlendirilmiştir (Görmez 2007; Unutkan 2007). Gelişim bir bütün olduğundan ve bir gelişim alanındaki gerilik tüm gelişim alanlarının hızına etki edeceğinden bilişsel yada fiziksel olarak olgunluğa ulaşmasının yanı sıra sosyal- duygusal, özbakım becerileri açısından da olgunluğa da ulaşmış olmaları çocukların ilkokula hazır olmalarını sağlayacaktır. Ayrıca akademik başarı için çocukların dinleme, anlama, ifade etme gibi becerilere sahip olması gerekmektedir ve bu beceriler Avcıoğlu (2003)'nun çalışmasında da ifade edildiği şekliyle sosyal becerilerin desteklenmesi ve geliştirilmesine yönelik çalışmalar sonucuyla yani iyi bir sosyal beceri eğitimi yoluyla kazanılabilmektedir.

Okul öncesi dönem çocuklarının okul olgunluğuna ulaşmaları, bir üst eğitim kademesinde başarısızlık ve zorluklar yaşamamaları için en başta kalite ve nitelikli bir okul öncesi eğitimin sunulması ve eğitim sürecinde çocukların düzenli olarak değerlendirilmeleri gerekmektedir. Bir üst eğitim kademesine geçtiklerinde tüm gelişim alanları açısından öğrenmeye, anlamaya, ifade etmeye ve sosyalleşmeye hazır olabilmeleri, okul olgunluğuna ulaşmış olabilmeleri gerekmektedir.

Bu çalışmanın sonucu dikkate alınarak şu önerilerde bulunulabilir. Okul öncesi eğitim, çocukları bilişsel, sosyal, duygusal, fiziksel ve özbakım becerileri yönünden olumu destekleyen, desteklemesi gereken önemli bir süreçtir. Ülkemizde ki okul öncesi eğitimin okullaşma oranı MEB'in verilerine göre % 37'dir. Okul öncesi eğitimin özellikle kırsal ve sosyoekonomik açıdan düşük gelirli ailelerin yaşadığı bölgelerde yaygınlaştırılması çocukların ülke genelinde ilkokula hazır bulunuşlukları açısından eşitsizliği ortadan kaldırması açısından önemlidir. Ülkemizde ilkokula başlamak için tek kriter olan kronolojik yaş yerine ulusallaştırılmış ve zorunlu hale getirilmiş okula hazır oluş testleri uygulanarak çocukların ilkokula hazır olup olmadıkları, hazır olmayan çocukların özellikle hangi gelişim alanları açısından desteklenerek bir yada daha fazla sene okul öncesi eğitimden faydalanması gerektiği

belirlenebilir. Ülkemizde ilk kez 2006-2007 eğitim öğretim yılında, ilkokullarda uygulanan Uyum Haftası uygulaması devam ettirebilir ve bu süre iki haftaya çıkarılarak çocukların okuma-yazma becerileri okul öncesi eğitim öğretmeninin hazırlayacağı rapor doğrultusunda sınıf öğretmenleri ve rehber öğretmenleri tarafından değerlendirilerek çalışma planı çıkarılabilir. Ailelere bu çalışma planına nasıl katkıda bulunacakları, yapılabilecek etkinlikler konusunda bilgi verilebilir.

,

Not 1: Bu çalışma ilk yazarın yüksek lisans tezinden hazırlanmıştır.

Not 2: Bu çalışma 06-08 Kasım 2014 tarihlerinde Antalya'da 22 Ülkenin katılımıyla düzenlenen "3rd World Conference on Educational and Instructional Studies- WCEIS-2014"de bildiri olarak sunulmak olarak seçilmiş olup, JRET Bilim Kurulu hakemleri tarafından değerlendirilerek bu sayıda yayınlanmasına karar verilmiştir.

KAYNAKÇA

Atılgan, G. (2001). *Okulöncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden ve Etmeyen İlköğretim 1. Kademe Devre Öğrencilerinin Sosyal Beceri Özelliklerinin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi. Konya.

Avcıoğlu, H. (2003). Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklarda Sosyal Becerilerin Öğretilmesinde İşbirlikçi Öğrenme Yöntemi ile Sunulan Öğretim Programının Etkililiğinin İncelenmesi. *Ankara: OMEP Dünya Konsey Toplantısı Bildirisi.*

Copple, Carol and the Goal Early Childhood Assessments Resource Group, (Eds). (1997) *Getting a Good Start in School A Document Based on Reconsidering Children's Early Development and Learning,* National Education

Goals Panel, Goal Technical Planning Group on Readiness for School. Washington, D.C.: U. S. Government Printing Office. Erişim: 09.09.2010. http://www.negp.gov/Reports/good-sta.htm.

Görmez, E. (2007). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okul olgunluğu ve matematik hazırbulunuşluk düzeyleri.* Yüksek Lisans Tezi. Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Gürkan, T. (1979). Neden Okul Öncesi Eğitim. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. Cilt No:15, Sayı No:2, S. 215-219.

Kagan, S.L., Moore, E., & Bredekamp, S. (Eds.) (1995). *Reconsidering children's early learning and development: Toward shared beliefs and vocabulary.* Washington, DC: National Education Goals Panel.

Kandır, A. (2007). *Gelişimde 3-6 Yaş: Çocuğum Büyüyor.* (1. Baskı). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Katz, L. (1991). *Readiness: Children and Schools.* Erişim:18.08.2011 http://ceep.crc.uiuc.edu/index.htm. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.

Milli Eğitim Bakanlığı (2012). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Milli Eğitim Bakanlığı.

Milli Eğitim Bakanlığı Kurumları Yönetmeliği. (2012). Erişim Tarihi: 13.04.2013. http://meb-gov.tr./mevzuat

Özbek, A., (2003). *Okulöncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden ve Etmeyen Çocukların İlköğretim Birinci Sınıfta Sosyal Gelişim Açısından Öğretmen Görüşüne Dayalı Olarak Karşılaştırılması.* Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

The Early Childhood and Parenting Collaborative. http://www.ceep.crc.uiuc.edu/ Erişim Tarihi: 03.06.2013.

Uğur, H. (1998). *Anasınıfı Eğitiminin Sosyalleşmedeki Rolü ve Öğrencileri Sosyalleştirme Açısından Özel ve Devlet Anasınıflarının Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi. Sakarya.

Uğurtay Üstünel, A. (2007). *Bracken Temel Kavram Ölçeği Gözden Geçirilmiş Formu'nun Geçerlik Güvenirlik Çalışması.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi. Ankara.

Unutkan, Ö. (2007). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Matematik Becerileri Açısından İlköğretime Hazır Bulunuşluğunun İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* Sayı 32. Syf. 243-254.

Yenilmez, K. ve Kakmacı, Ö. (2008). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin matematikteki hazır bulunuşluk düzeyi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 529-542.

Yılmaz, Y. (2003), *Okulöncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Altı Yaş Grubu Çocukları İçin Okul Olgunluğu Kontrol Listesi Geliştirilmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Kasım 2014 Cilt:3 Sayı: 4 Makale No: 35 ISSN: 2146-9199

ARKADAŞLIK KALİTESİ ÖLÇEĞİ TÜRKÇE FORMUNUN GEÇERLİK VE GÜVENİRLİĞİ

Doç. Dr. Ahmet Akın
Sakarya Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
aakin@sakarya.edu.tr

Doktora Öğr. Fatıma Firdevs Adam Karduz
Sakarya Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
reyyan54@hotmail.com

Yrd. Doç. Dr. Ümran Akın
Sakarya Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
uakin@sakarya.edu.tr

Özet

Bu araştırmanın amacı Arkadaşlık Kalitesi Ölçeği'nin (Thien, Razak, & Jamil, 2012) Türkçe formunun geçerlik ve güvenirliğini incelemektir. Araştırma 272 lise öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Ölçeğin yapı geçerliği için uygulanan doğrulayıcı faktör analizinde dört boyutlu (güvenlik, yakınlık, kabul ve yardım) ve 21 maddeden oluşan modelin iyi uyum verdiği görülmüştür (x^2= 374.29, sd= 179, RMSEA= .063, CFI= .92, IFI= .92). Ölçeğin iç tutarlılık güvenirlik katsayıları yakınlık alt ölçeği için .75, yardım alt ölçeği için .81 , kabul alt ölçeği için .77, güvenlik alt ölçeği için .82, ölçeğin bütünü için .91 olarak bulunmuştur. Ölçeğin düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayıları .38 ile .67 arasında sıralanmaktadır. Bu bulgulara göre Arkadaşlık Kalitesi Ölçeği'nin Türkçe formunun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: Arkadaşlık kalitesi, geçerlik, güvenirlik, doğrulayıcı faktör analizi.

THE VALIDITY AND RELIABILITY OF TURKISH VERSION OF THE FRIENDSHIP QUALITY SCALE

Abstract

The aim of this study is to examine validity and reliability of the Turkish version of theFriendship Quality Scale (Thien, Razak, & Jamil, 2012). The participant of this study consisted of 272 high school students. The results of confirmatory factor analysis indicated that the 21 items and four-dimensional model (closeness, help, acceptance, and safety) was well fit (x^2= 374.29, df= 179, RMSEA= .063, CFI= .92, IFI= .92). The internal consistency reliability coefficients of the scale were .75 for closeness subscale, .81 for help subscale, .77 for acceptance subscale, .82 for safety subscale, and .91 overall scale.The corrected item-total correlations ranged from .38 to .67. Results demonstrated that this scale had high validity and reliability scores.

Key Words: Friendship quality, validity, reliability, confirmatory factor analysis

GİRİŞ

Hayatımızda önemli bir rol oynayan arkadaşlık; bireylerin aralarında kurdukları gönüllü ve karşılıklı bir ilişki deneyimi olarak tanımlanır (Bukowski & Hoza, 1989). Zamanlarının çoğunu birlikte geçiren arkadaşların davranışları, beklentileri zamanla birbirini etkilemeye başlar (Rubin, Bukowski, &Parker, 2006). Yıllardır arkadaş

ve arkadaşlıkların etkileri kuramsal düzlemde tartışılmıştır. Fakat son yıllarda yapılan ampirik araştırmalar kuramsal tartışmalara açıklık getirmeye başlamıştır. Yeni ilerlemeler sayesinde araştırmacılar, iyi bir arkadaşlığın ne olduğunu kavramsal ve işlevsel olarak tanımlamıştır ve artık alan yazındaki çalışmaların çoğunda iyi arkadaşlık denince yüksek kalitede arkadaşlık anlaşılmaktadır (Berndt, 1996). Berndt ve Perry (1986) arkadaşlık kalitesini, arkadaşlıkların doğası ve bireyler arasındaki etkileşimlerin nitelikleri şeklinde tanımlamıştır. Asher ve Parker'a (1993) göre çocukların arkadaşlık kalitesi, arkadaşların birbirini kabul etmesiyle çok ilişkilidir; diğer bir deyişle çocuklardaki yüksek arkadaşlık kalitesi, bireylerin arkadaşlıklarını çok benimsediklerini gösterir.

Arkadaşlık kalitesi üzerine yapılan ilk araştırmalar yapısal değerler ve ölçme üzerine (örn. önemli arkadaşlık değerlerini tanımlama ve güvenilir şekilde ölçme) odaklanmıştır. Yüksek kalitedeki bir arkadaşlıkta olumlu sosyal davranış, samimiyet gibi pozitif özellikler daha fazla iken kargaşa, rekabet gibi olumsuz özellikler ise daha düşük düzeydedir. Arkadaşlık kalitesinin arkadaşlar üstünde birbirlerinin tutum ve davranışlarına olan etkilerini artırıp azaltma gibi dolaylı etkileri de olabilir (Berndt, 2002). Yani arkadaşlık her zaman tarafların birbiriyle uyum içinde olduğu ve eğlenceli deneyimlerin yaşandığı bir ilişki olmayabilir; zaman zaman çatışma ve üzüntülerin kaynağı da olabilir (Hartup, 1992). Berndt (1996) arkadaş sevgisi ve çatışma gibi pozitif ve negatif özelliklerin arkadaşlık kalitesini belirlemek için birlikte incelenmesi gerektiğini savunmuştur.

Araştırmacılar kaliteli arkadaşlığın olumlu sosyal davranış, özgüven, destek, samimiyet, sadakat gibi pozitif bileşenlerini açıklamış ve bu özellikler arasındaki bağlantıları incelemiştir. Örneğin, samimiyeti değerlendirmek için çocuklara ne sıklıkla arkadaşlarına kendileri ile ilgili ve başkalarına anlatmadıkları şeyleri anlattıklarını sormuştur (Berndt & Keefe, 1995). Araştırmalar, arkadaş ilişkilerindeki herhangi bir pozitif özelliğin, örneğin samimiyet, seviyesi yüksek düzeylerde ise tipik olarak diğer tüm özelliklerin seviyesinin de yüksek olduğunu saptamış ve bu nedenle bütün pozitif özelliklerin arkadaşlık kalitesindeki tek bir boyutla dahi bağlantılı olduğu görülmüştür (Berndt, 2002).

Bukowski ve Hoza (1989) üç arkadaşlık göstergesi ya da üç farklı arkadaşlık özelliğini tanımladıkları bir model sunmuştur: (a) arkadaşlığın varlığı ya da yokluğu (örn. bir çocuk karşılıklı etkileşimde bulunulan bir arkadaşlığın bir parçası mı, değil mi), (b) arkadaşlık sayısı (örn. çocuğun arkadaşlık ağının ne kadar geniş olduğu), (c) arkadaşlık kalitesi (örn. ikili arkadaşlığın özellikleri; destek seviyesi, yoldaşlık, ya da çocuktaki çatışma gibi). Bukowski ve Hoza'nın (1989) modelinde olumlu arkadaşlık özellikleri olarak 4 boyut bulunmaktadır:(1) yoldaşlık (2) güvenlik (3) yardım ve (4) yakınlık ve bir de negatif özellik olarak çatışma vardır. Araştırmalar yakınlık, kabul, yardım ve güvenin birbiriyle pozitif ilişkili olduğunu göstermektedir. Bunun aksine çatışma; yakınlık, kabul, yardım ve güven ile arkadaşlık kalitesi negatif bir ilişkiye sahiptir. Bu nedenle; çatışma bu modelde arkadaşlık kalitesi ölçeği kavramsallaştırılmasından çıkarılmıştır (Akt., Thien & Nordin, 2012). Asher ve Parker'in (1993) kabul kavramını benimsemesiyle arkadaşlık kalitesi ölçeği yeni bir boyut kazanmıştır. Asher ve Parker'e (1993) göre çocuklarda kaliteli arkadaşlık, akran kabulü ile ilgilidir ve arkadaşlığın daha kaliteli olması akran kabulünün daha fazla olduğunu gösterir, bu nedenle de akran kabulü literatürde arkadaşlık kalitesinin bir göstergesi olarak yer alır.

Bukowski ve Hoza'nın (1989) modeline ek olarak Ladd ve diğerlerinin (1996) arkadaşlık kalitesi ölçeği hakkındaki fikirleri de dikkat çekicidir. Ladd ve diğerleri (1996) arkadaşlığı, arkadaşlık süreci ve arkadaşlık koşulu olmak üzere ikiye ayırmıştır. Arkadaşlık süreci; arkadaşlığın kalitesini etkileyen ilişkilerin gözlemlenebilir özellikleri olarak tanımlanır. İlişkilerin gözlemlenebilir özelliği ise arkadaşlığın yakınlığı ve samimiyetidir. Aynı zamanda, arkadaşlığın koşulu da; güvenme, inanma, samimiyet, arkadaş sevgisi ve destek gibi arkadaşlığın sağladığı faydalar olarak tanımlanır.

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Ölçeğin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik analizleri, toplam 272 lise öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Katılımcılar 124'ü erkek, 148'i kız öğrenciden oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Bireyler üzerinde arkadaşlığın etkilerini değerlendirmek amacıyla Thien, Razak ve Jamil (2012) tarafından geliştirilen Arkadaşlık Kalitesi Ölçeği, 21 maddeden ve dört alt boyuttan oluşan bir ölçme aracıdır. Ölçek 6'lı derecelendirmeye (1- Hiç katılmıyorum, 6- Tamamen katılıyorum) sahip bir ölçme aracıdır. Arkadaşlık kalitesi ölçeği hem alt boyutlara göre hem de toplam bir arkadaşlık kalitesi puanı vermektedir. Yüksek puanlar, arkadaşlık kalitesinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Ölçeğin alt boyutları: yakınlık (6 madde, örn; arkadaşlarımın ruh hallerini anlarım.), yardım (3 madde, örn.; arkadaşlarım problemlerimi çözmemde bana yardımcı olur.), kabul (4 madde, örn.; arkadaşlarım beni kolayca affeder.) ve güvenlik (8 madde, örn.; arkadaşlarım asla sözünden dönmez.) olarak sıralanmaktadır. Ölçeğin orijinal formunun iç tutarlılık güvenirlik katsayıları yakınlık alt ölçeği için .83, yardım alt ölçeği için .81 , kabul alt ölçeği için .84, güvenlik alt ölçeği için .88 olarak bulunmuştur.

İşlem

Ölçeğin Türkçeye uyarlanması sürecinde öncelikle ölçeği geliştiren Thien, Razak ve Jamil ile elektronik posta yoluyla iletişim kurulmuş ve ölçeğin uyarlanabileceğine ilişkin gerekli izin alınmıştır. İlk aşamada ölçeğin İngilizce formu, iyi düzeyde İngilizce bilen 3 öğretim üyesinden oluşan bir komisyon tarafından Türkçeye çevrilmiş ve daha sonra bu Türkçe formlar geri tercüme edilerek Türkçe ve İngilizce formlar arasındaki tutarlılık incelenmiştir. Daha sonra Türkçe form anlam ve dil bilgisi açısından incelenerek gerekli düzeltmeler yapılmış ve denemelik Türkçe form elde edilmiştir. Ardından denemelik Türkçe form psikolojik danışma ve rehberlik ve ölçme ve değerlendirme alanında uzman olan 2 öğretim üyesine inceletilerek görüşleri doğrultusunda bazı değişiklikler yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. Ölçeğin güvenirliği iç tutarlık yöntemiyle, madde analizi ise düzeltilmiş madde-toplam korelâsyonuyla incelenmiştir. Geçerlik ve güvenirlik analizleri için LISREL 8.54 (Jöreskog & Sorbom, 1996) ve SPSS 17.0 paket programları kullanılmıştır.

BULGULAR

Madde Analizi ve Güvenirlik

Ölçeğin maddelerinin ayırt etme gücünü belirlemek amacıyla madde analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayılarının .38 ile .67 arasında sıralandığı görülmüştür. Bulgular Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1: Arkadaşlık Kalitesi Ölçeği Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyon Katsayıları

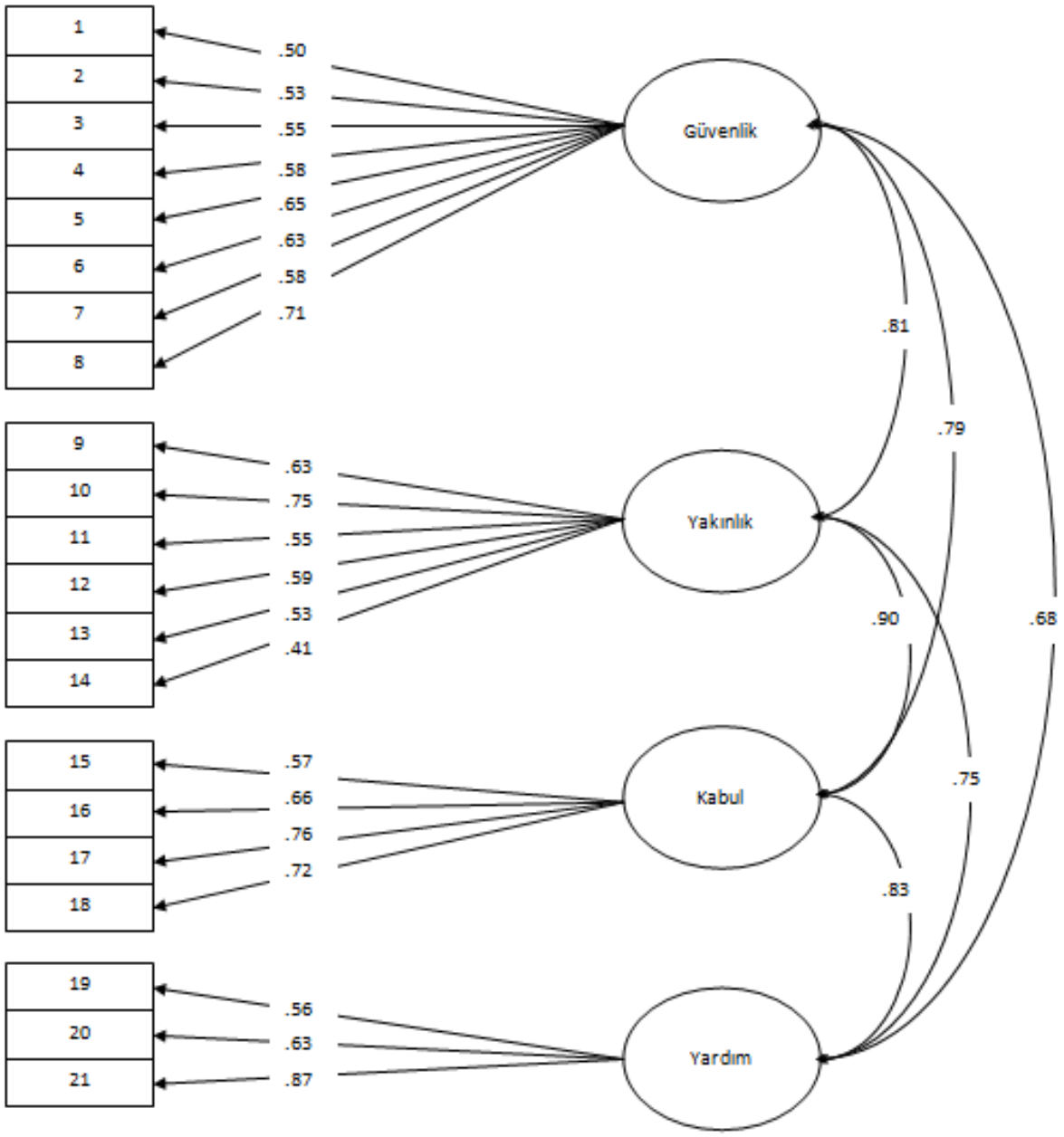
Madde No	rjx	Madde No	rjx
1	.41	12	.54
2	.47	13	.52
3	.47	14	.38
4	.52	15	.52
5	.59	16	.59
6	.54	17	.67
7	.54	18	.63
8	.63	19	.50
9	.63	20	.55
10	.67	21	.67
11	.45		

Ölçeğin Türkçe formunun Cronbach alfa iç tutarlık güvenirlik katsayıları yakınlık alt ölçeği için .75, yardım alt ölçeği için .81 , kabul alt ölçeği için .77, güvenlik alt ölçeği için .82, ölçeğin bütünü için .91 olarak bulunmuştur.

Yapı Geçerliği

Doğrulayıcı Faktör Analizi. Arkadaşlık Kalitesi Ölçeği'nin yapı geçerliği için ölçeğin orijinal formunda bulunan faktörlerin doğrulanması amacıyla DFA uygulanmıştır. Elde edilen uyum indeksi değerleri (x^2= 374.29, sd= 179,

RMSEA= .063, CFI= .92, IFI= .92) dört boyutlu arkadaşlık kalitesi modelinin iyi uyum verdiğini ortaya koymuştur. Doğrulayıcı faktör analizine ait faktör yükleri Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1: Arkadaşlık Kalitesi Ölçeği'ne İlişkin Path Diagramı ve Faktör Yükleri

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada Thien ve diğerleri (2012) tarafından geliştirilen Arkadaşlık Kalitesi Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması ve Türkçe formunun geçerlik ve güvenirliğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğinin incelenmesinde doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum indeksleri incelendiğinde, dört alt boyutlu modelin iyi uyum verdiği ve ölçeğin orijinal faktör yapısının Türkçe formun faktör yapısıyla uyumlu olduğu görülmüştür. Araştırmalarda kullanılabilecek ölçme araçları için öngörülen güvenirlik düzeyinin .70 olduğu (Sipahi, Yurtkoru, & Çinko, 2008) dikkate alınırsa, ölçeğin Türkçe

formunun güvenirliğinin sağlandığı görülmektedir. Öte yandan yapılan madde analizi sonucunda ölçeğin madde-toplam korelasyon katsayılarının .30 ölçütünü de karşıladığı görülmüştür. Arkadaşlık Kalitesi Ölçeği'nin, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarından elde edilen bulgulara göre kullanıma hazır olduğu söylenebilir. Ancak geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının lise öğrencileri üzerinde yürütülmüş olması; ölçeğin geçerlik ve güvenirliği için farklı gruplar üzerinde yapılacak çalışmaları gerekli kılmaktadır. Ayrıca, ölçeğin test tekrar-test güvenirliğinin incelenmesi oldukça önemlidir. Son olarak, ölçeğin uyum geçerliğini belirlemek amacıyla, geçerlik ve güvenirliği kanıtlanmış ölçeklerle Arkadaşlık Kalitesi Ölçeği arasındaki ilişkiler incelenebilir.

Not: Bu çalışma 06-08 Kasım 2014 tarihlerinde Antalya'da 22 Ülkenin katılımıyla düzenlenen "3rd World Conference on Educational and Instructional Studies- WCEIS-2014"de bildiri olarak sunulmak olarak seçilmiş olup, JRET Bilim Kurulu hakemleri tarafından değerlendirilerek bu sayıda yayınlanmasına karar verilmiştir.

KAYNAKÇA

Asher, S. R., & Parker, J. G. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology, 29*, 611–621.

Berndt, T. J. (1996). Exploring the effects of friendship quality on social development. In W.M.Bukowski, A.F.

Newcomb, & W.W. Hartup (Ed.). *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (s. 346–365). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Berndt, J. T. (2002). Friendship quality and social development. *Current Directions in Psychological Science, 11*(1), 7–10.

Berndt, T. J., & Keefe, K. (1995). Friends' influence on adolescents' adjustment to school. *Child Development, 66,* 1312–1329.

Berndt, T. J., & Perry, T. B. (1986). Children's perceptions of friendships as supportive relationships. *Development Psychology, 22,* 640–648.

Bukowski, W. M., & Hoza, B. (1989). Popularity and friendship: Issues in theory, measurement, and outcome. In T. J. Berndt & G. W. Ladd (Ed.). *Peer Relationships in child development* (s. 15–45). New York: Wiley.

Hartup, W. W. (1992). Conflict and friendship relations. In C. U. Shantz & W. W. Hartup (Eds.). *Conflict in child and adolescent development* (s. 186-215). New York: Cambridge University Press.

Jöreskog, K. G., &Sorbom, D. (1996). LISREL 8 reference guide. Lincolnwood, IL: Scientific Software International.

Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. C. (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. C*hild Development, 67,* 1103–1118.

Rubin, K., Bukowski, W., & Parker, J. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In N. Eisenberg (Ed.). *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (6th ed.). New York: Wiley.

Sipahi, B., Yurtkoru, E. S., & Çinko, M. (2008). *Sosyal bilimlerde SPSS'le veri analizi.* İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.

Thien, L. M., & Nordin, A. R. (2012). Academic coping, friendship quality and student engagement associated with student quality of school life: A partial least square analysis. *Social Indicators Research.* doi:10.1007/s11205-012-0077-x.

Thien, L. M., Razak, N. A., & Jamil, H. (2012). Friendship Quality Scale: Conceptualization, development and validation. *Australian Association for Research in Education (NJ1).*

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Kasım 2014 Cilt:3 Sayı: 4 Makale No: 36 ISSN: 2146-9199

ERGENLERİN STRESLİ YAŞANTILARINA YÖNELİK EBEVEYN TEPKİLERİ ÖLÇEĞİ'NİN TÜRKÇE FORMUNUN GEÇERLİĞİ VE GÜVENİRLİĞİ

Doç. Dr. Dr. Ahmet Akın
Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi
aakin@sakarya.edu.tr

Doktora Öğrencisi Ahmet Özbay
Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi
ahmetozbay@hotmail.com

Yrd. Doç. Dr. Ümran Akın
Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi
uakin@sakarya.edu.tr

Özet

Bu araştırmanın amacı Ergenlerin Stresli Yaşantılarına Yönelik Ebeveyn Tepkileri Ölçeği'nin (Barbot, Heinz, & Luthar, 2014) Türkçe formunun geçerlik ve güvenirliğini incelemektir. Araştırma 337 lise öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda dört boyutlu modelin iyi uyum verdiği görülmüştür (anne formu için: x^2= 81.10, sd= 45, RMSEA= .049, CFI= .95, IFI= .96, NFI= .93, SRMR= .060; baba formu için; x^2= 97.43, sd= 43, RMSEA= .061, CFI= .94, IFI= .94, SRMR= .067). Ölçeğin iç tutarlılık güvenirlik katsayıları anne formunda; rahatlatma alt ölçeği için .77, kendine odaklanma alt ölçeği için .53, kaçınma alt ölçeği için .38 ve kaba davranma alt ölçeği için .78, baba formunda rahatlatma alt ölçeği için .77, kendine odaklanma alt ölçeği için .59, kaçınma alt ölçeği için .35 ve kaba davranma alt ölçeği için .77 olarak bulunmuştur. Bu bulgulara göre Ergenlerin Stresli Yaşantılarına Yönelik Ebeveyn Tepkileri Ölçeği'nin Türkçe formunun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir. Ancak her iki formda kaçınma alt ölçeklerinin güvenirlik katsayıları .70 ölçütüne göre düşük bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin test-tekrar test güvenirliği ve uyum geçerliğini inceleyecek araştırmalar ölçme gücüne önemli katkılar sağlayacaktır.

Anahtar Sözcükler: Ergenlerin stresli yaşantılarına yönelik ebeveyn tepkileri, geçerlik, güvenirlik, doğrulayıcı faktör analizi.

THE VALIDITY AND RELIABILITY OF THE TURKISH VERSION OF THE PERCEIVED PARENTAL REACTIONS TO ADOLESCENT DISTRESS SCALE

Abstract

The aim of this study is to examine of valitidy and reliability of the Turkish version of the Perceived Parental Reactions to Adolescent Distress Scale (Barbot, Heinz, & Luthar, 2014). The sample of this study consisted of 337 high school students. The result of confirmatory factor analysis indicated that the four factor model was well fit (for mother; x^2= 81.10, df= 45, RMSEA= .049, CFI= .95, IFI= .96, NFI= .93, SRMR= .060; for father, x^2= 97.43, df= 43, RMSEA= .061, CFI= .94, IFI= .94, SRMR= .067). The internal consistency coefficients of the mother scale were .77, .53, .38, and .78 for four subscales, respectively. The internal consistency coefficients of the father scale were; .77, .59, .35, and .77 for four subscales, respectively. Overall findings show that this scale had high validity and relibiality scores.

Key Words: Perceived parental reactions, confirmatory factor analysis, validity, reliability.

GİRİŞ

Bireylerin fiziksel, zihinsel ve duygusal açıdan sağlıklı gelişim göstermesi, dünyaya gözlerini açtığı andan itibaren içinde bulunduğu aile bireylerinin pozitif, tutarlı ve sevgi dolu tutumlar göstermesine bağlıdır. Bireyler için en önemli ve ilk sosyal deneyimlerini edindiği ortam ailesidir (Yörükoğlu, 2000). Aileler aynı zamanda toplumun en küçük yapı taşı ve geleceğin güvencesidir (Çıkrıkçı, 1999).

Toplumun gelecekteki güvencesi ve en küçük bireyleri olan çocukların sağlıklı aile ilişkileri içinde yetişmeleri son derece önemlidir. Çocuğa ait bireysel özellikler, bakımlarından sorumlu olan anne ve babalarının kendi kişilik ve demografik özelliklerinden etkilenmektedir (Özyürek, Şahin, & Tezel, 2005). Baskıcı, aşırı hoşgörülü veya duyarsız ana-babalar çocuklarda denetimsiz davranışların oluşmasına sebep olduğundan, çocukların toplumsal ve zihinsel açıdan yetkin bireyler olabilmeleri için baskıcı olmayan, tutarlı, demokratik ve hoşgörülü ana-babalara ihtiyaç duyulmaktadır (Özyürek ve diğerleri, 2005). Anne ve babalar çocuklarına eğitim verirken öncelikle çocuklarının gelişim özelliklerini bilmeli, onların ihtiyaçlarına uygun yanıtlar vermelidir (Yavuzer, 2001). Ailelerin çocuk yetiştirmeye ilişkin inanç, tutum ve davranışları olarak tanımlanan çocuk yetiştirme tarzları, her toplumda çocukların sosyalleşmesini ve bağlanma stillerini etkilemektedir (Kâğıtçıbaşı, 1998).

Bowlby (1969) tarafından geliştirilen bağlanma kuramına göre, insanların tehlike karşısında kendi güvenliklerini sağlamak için güven ve koruma kaynağı olarak gördükleri bazı özel kişilerle fiziksel veya duygusal yakınlık kurmaya biyolojik bir yatkınlıkları vardır. (Mattanah, Lopez, & Govern, 2011). Bebeklikten itibaren çocuklar, bağlanma figürü olarak içsel temsiller veya modeller oluşturmaya başlar ve bu süreç çocukların gelecekteki bağlanma davranışlarını ve yöntemlerini şekillendirir (Bowlby, 1988). Bağlanma, bebeklikte başlayan ve yetişkinlikte de devam eden bir olgudur (Allen, Manning, & Meyer, 2010). Ebeveynler ve ergenlik çağındaki çocukları arasında hassas, kimi zaman tartışmalı, kimi zaman ise uzlaşmaya dayalı bir ilişki vardır ve erken yaşlarda kurulan bağlılık destek görevi görür (Pace, San Martini, & Zavattini, 2011). Ergenlik çağındaki bireylerin otonomisi hızla geliştiği (Allen & Land, 1999) ve arkadaşlarına olan güvenleri arttığı için ebeveynlerine ve bağlanma figürlerine olan bağımlılıkları azalır (Barbot & Hunter, 2012). Ancak, ergenler hala stres yaşadıklarında ebeveynlerinden yardım istemekte (Steinberg, 1990) ve hala onlara güven duymaktadır (Fraley & Davis, 1997). Bunlara ek olarak yapılan çalışmalarda, gençlerin 25 yaşına kadar psikolojik ve duygusal olgunlaşma gerçekleştiremedikleri ve böylece yetişkinliğe erişinceye kadar ebeveynlerinin güven modeli olma rollerinin önemli bir görev görmeye devam ettiği bulunmuştur (Steinberg, 2008). Gençlerin stres yaratan durumlarla karşılaştıklarında ebeveynlerini algılama şekilleri onların bağlanma modelini yansıtır (Allen, 2010). Ayrıca yapılan bazı araştırmalarda, ebeveynlerin sorumluluk bilincinin ve duyarlılığının, çocuklarından aldıkları işaretleri ve onların ihtiyaçlarını doğru değerlendirme becerilerinin bağlanma kuramının temelini oluşturduğu bulunmuştur (Mesman, Oster,& Camras, 2012). Ebeveynlerin stres yaratan durumlarda bebeklerinden gelen işaretlere olan duyarlılıklarının, çocukların güvenli bağlanma şekli oluşturmalarında etkili olduğu ve bağlanma davranışını belirlediği gözlenmiştir (McElwain & Booth-LaForce, 2006).

Erken çocukluk dönemini araştıran çalışmalarda, ebeveynlerin çocuklarının duygusal stres yaşadıkları durumlara karşı negatif tutum göstermelerinin çocuklarda düşük sosyal yeterlilik görülmesi ve negatif duyguların dışsallaştırılmasının artması ile ilişkili olduğu saptanmıştır (Roberts & Strayer, 1987). Buna karşın, pozitif tutumların; sosyal duygusal güvenin ve okulla ilişki yeterliliğin artması ile ilişkili olduğu bulunmuştur (Morris, Silk, Steinberg, Myers, & Robinson, 2007). Ayrıca yapılan araştırmalarda, güvensiz olarak algılanan anne babaların, güvenli algılanan anne babalara göre çocuklarına karşı daha soğuk davrandıkları görülmüştür (Cohn, Silver, Cowan, Cowan, & Pearson, 1992). Bunlara paralel olarak, güvensiz bağlanma stiline sahip olan ve güvensiz bağlanma stiline sahip olan erkeklerle evlenen kadınların; güvensiz-güvenli veya güvenli-güvenli bağlanma modelleriyle eşleşen kadınlara göre çocuklarına daha soğuk davrandıkları ve daha az yapıcı oldukları görülmüştür (Cohn ve diğerleri, 1992). Bu sonuçlara bakıldığında, güvensiz modellerin yetersiz anne babalık için bir risk faktörü olduğu sonucu çıkarılabilir.

Ülkemizin çoğu kesiminde çocuk bakımı annenin görevi olarak görülmekte, baba ise evin ekonomik gereksinimlerini karşılamakla sorumlu olan kişi olmaktadır (Evans, 1997). Ancak, yaşam koşullarının, aile yapısının ve çalışma şartlarının da değişmesine bağlı olarak çocuk bakım ihtiyacı doğmuştur (Özyürek ve

diğerleri, 2005). Günümüz şartlarında, birçok annenin evin dışında çalışma zorunluluğu bulunduğundan, çocuk bakım sorumluluğunun ebeveynler arasında paylaşılması gerekmektedir (Mertz & Myers, 1997). Ayrıca Özyürek ve diğerleri (2005) tarafından yapılan bir çalışmada, annelerin öğrenim düzeylerinin yükseldikçe çocuklarına karşı demokratik tutumlarının arttığı, babaların demokratik tutumlarının öğrenim düzeyinden etkilenmediği bulunmuştur. Yine öğrenim düzeyi arttıkça, anne-babaların katı/sert disiplin ve aşırı koruyuculuk tutumlarının azaldığı da gözlemlenmiştir. Benzer şekilde, doktor, öğretmen, avukat gibi bir meslek grubunda çalışan annelerin, diğerlerine göre daha demokratik bir tutum sergiledikleri, babaların ise demokratik tutumunun mesleğinden etkilenmediği görülmüştür (Özyürek ve diğerleri, 2005). Aynı çalışmada, anne ve baba tutumlarının çocuğun doğum sırası ve kardeş sayısından etkilendiği, özellikle 3 ve daha fazla çocuğa sahip anne-babaların katı/sert disiplin tutumlarında artış olduğu görülmüştür. Ayrıca ailede başka bireylerin var olmasının anne ve babaların aşırı koruyuculuk ve katı/sert disiplin tutumlarını arttırdığı görülmüştür (Özyürek ve diğerleri, 2005). Bunlara ek olarak, otoriter anne babaların çocuk yetiştirmede başarısız oldukları gözlenmektedir çünkü çocuklarıyla aileleri arasında alt/üst ilişkisi vardır; ayrıca, aşırı hoşgörülü aileler de çocuklarda başarma duygusunun gelişmesini önlediklerinden risk faktörü olarak kabul edilmektedir (Milevsky, Schlecter, Netter,& Keehn, 2007). Buna karşın, demokratik anne babaların tutumlarının psikolojik düzen için ideal olduğu görülmektedir (Gfroerer, Kern, & Curlette, 2004).

Bayraktar (2007) ergenlerin geçiş sürecinde zorluklar yaşadıklarını ancak ergenlerin çoğunun bu geçiş sürecini mutluluk, huzur ve güven duyguları içinde geçirebildiğini söylemektedir. Geçiş sürecini olumlu geçirmede çocukların aileleriyle olan ilişkileri önemli bir yer tutmaktadır. Grusec ve Goodnow (1994), çocukların ebeveyn davranışlarını kabul edilebilir ve uygun müdahaleler olarak algılamasının çocukların değerleri içselleştirmesi için önemli bir yerinin olduğunu belirtmektedir. Ebeveynlerinin, kendi olumlu ya da olumsuz sosyal davranışlarına uygun tepkiler verdiğini kavrayan ergenler, davranışlarına uygun tepki almadığını düşünen ergenlerden daha fazla ebeveyn değerlerini içselleştirmeye yatkındır (Wyatt & Carlo, 2002). Ebeveynlerinin olumlu ve olumsuz sosyal davranışlarına uygun tepkilerde bulunduğunu kavrayan ergenlerde olumlu sosyal davranışlar artar, olumsuz sosyal davranışlar azalır. Dahası, olumsuz sosyal davranışlarına uygun tepki aldığını anlayan ergenlerin daha fazla olumlu sosyal davranış göstermeye yöneldikleri görülmektedir. Bu araştırmanın amacı Barbot, Heinz ve Luthar (2014) tarafından geliştirilen Ergenlerin Stresli Yaşantılarına Yönelik Ebeveyn Tepkileri Ölçeği'ni Türkçeye uyarlamak ve ölçeğin geçerlik ve güvenirliğini incelemektir.

YÖNTEM

Araştırma Grubu

Ölçeğin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik analizleri İstanbul'daki 4 farklı liseden elde edilen veriler üzerinde yürütülmüştür. Yaşları 14 ile 18 arasında değişen öğrencilerin 184'ü kız, 153'ü erkek olmak üzere toplam 337 lise öğrencisinden oluşmaktadır.

Ölçme Araçları

Ergenlerin Stresli Yaşantılarına Yönelik Ebeveyn Tepkileri Ölçeği: Barbot ve diğerleri (2014) tarafından geliştirilen Ergenlerin Stresli Yaşantılarına Yönelik Ebeveyn Tepkileri Ölçeği (Perceived Parental Reactions to Adolescent Distress) 12 maddeden ve dört boyuttan (rahatlama, kendine odaklanma, kaçınma ve kaba davranma) oluşmaktadır. Maddelerde belirtilen ifadeler anne ve baba açısından iki farklı şekilde değerlendirilmektedir. Ölçek 1-benim için hiç doğru değil ile 5-benim için tamamen doğru arasında değişiklik gösteren beşli Likert tipi derecelendirmeyle değerlendirilmektedir. Ölçeğin güvenirlik çalışmaları dört farklı grup üzerinden yürütülmüştür. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları anne formunda, rahatlatma alt ölçeği için .90, kendine odaklanma alt ölçeği için .76, kaçınma alt ölçeği için .77 ve kaba davranma alt ölçeği için .85; baba formunda rahatlatma alt ölçeği için .90, kendine odaklanma alt ölçeği için .70, kaçınma alt ölçeği için .75 ve kaba davranma alt ölçeği için .80 olarak bulunmuştur.

İşlem

Öncelikle ölçeği uyarlamak için elektronik posta yoluyla izin alınmıştır. İlk aşamada ölçek 5 öğretim üyesi tarafından önce Türkçeye çevrilmiş, daha sonra tekrar İngilizceye çevrilerek çeviri ile orijinal form arasındaki tutarlılık incelenmiş ve denemelik Türkçe form elde edilmiştir. Daha sonra ölçeğin denemelik Türkçe formu 3 öğretim üyesi tarafından incelenmiştir. Birden fazla anlam içeren veya anlaşılamayan ifadeler tespit edilmiştir.

Üçüncü aşamada ise Türkçe form eğitim bilimleri anabilim dalında görev yapan 3 öğretim üyesi tarafından tartışılarak düzeltmeler yapılmış ve ölçeğe son şekli verilmiştir.

Ergenlerin Stresli Yaşantılarına Yönelik Ebeveyn Tepkileri Ölçeği'nin yapı geçerliğinin incelenmesi amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. Ergenlerin Stresli Yaşantılarına Yönelik Ebeveyn Tepkileri Ölçeği'nin güvenirliği iç tutarlık yöntemiyle, madde analizi ise düzeltilmiş madde-toplam korelasyonuyla incelenmiştir. Geçerlik ve güvenirlik analizleri için SPSS 20.0 ve LISREL8.54 (Jöreskog & Sorbom, 1996) programları kullanılmıştır.

BULGULAR

Madde Analizi ve Güvenirlik

Ergenlerin Stresli Yaşantılarına Yönelik Ebeveyn Tepkileri Ölçeği'nin maddelerinin ayırt etme gücünü belirlemek amacıyla madde analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, anne puanlaması için ölçeğin düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayılarının .30 ile .66 arasında sıralandığı; baba puanlaması için ise ölçeğin düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayılarının .31 ile .66 arasında sıralandığı görülmüştür. Ölçeğin iç tutarlılık güvenirlik katsayıları anne formunda; rahatlatma alt ölçeği için .77, kendine odaklanma alt ölçeği için .53, kaçınma alt ölçeği için .38 ve kaba davranma alt ölçeği için .78, baba formunda rahatlatma alt ölçeği için .77, kendine odaklanma alt ölçeği için .59, kaçınma alt ölçeği için .35 ve kaba davranma alt ölçeği için .77 olarak bulunmuştur. BulgularTablo1 ve Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 1: Ergenlerin Stresli Yaşantılarına Yönelik Ebeveyn Tepkileri Ölçeği'nin Anne Formunun Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyon Katsayıları

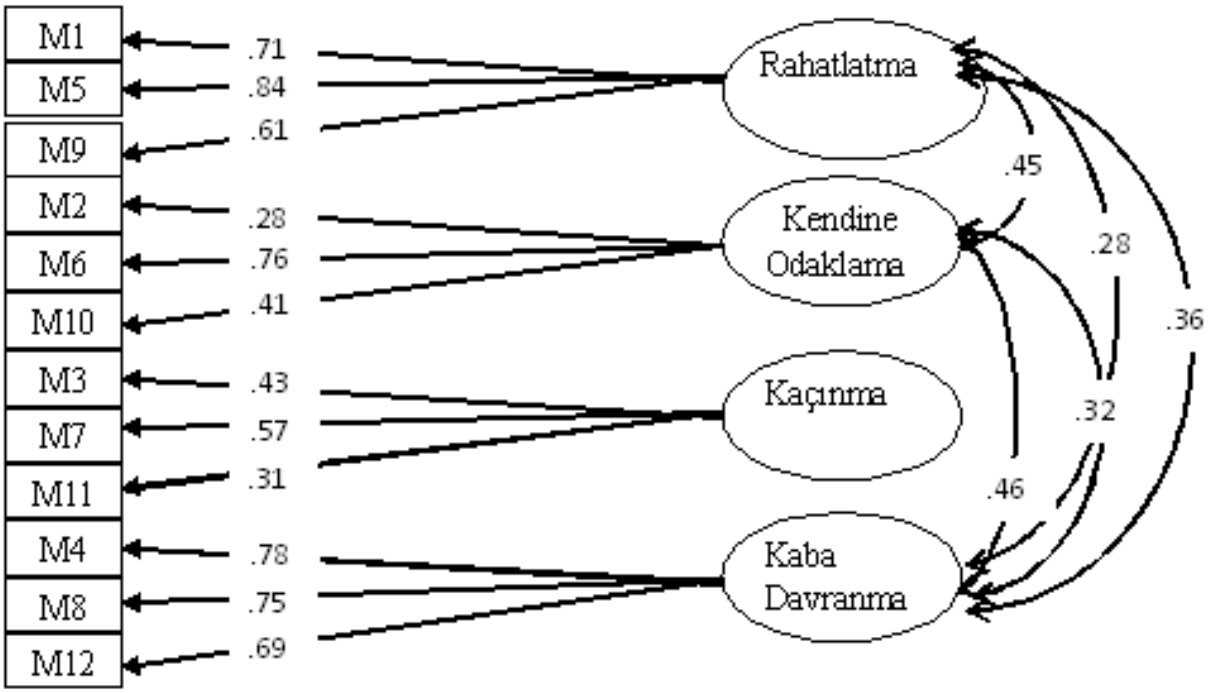
Madde No	*rjx*	Madde No	*rjx*
1	.62	7	.30
2	.33	8	.62
3	.37	9	.55
4	.64	10	.38
5	.66	11	.34
6	.33	12	.60

Tablo 2: Ergenlerin Stresli Yaşantılarına Yönelik Ebeveyn Tepkileri Ölçeği'nin Baba Formunun Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyon Katsayıları

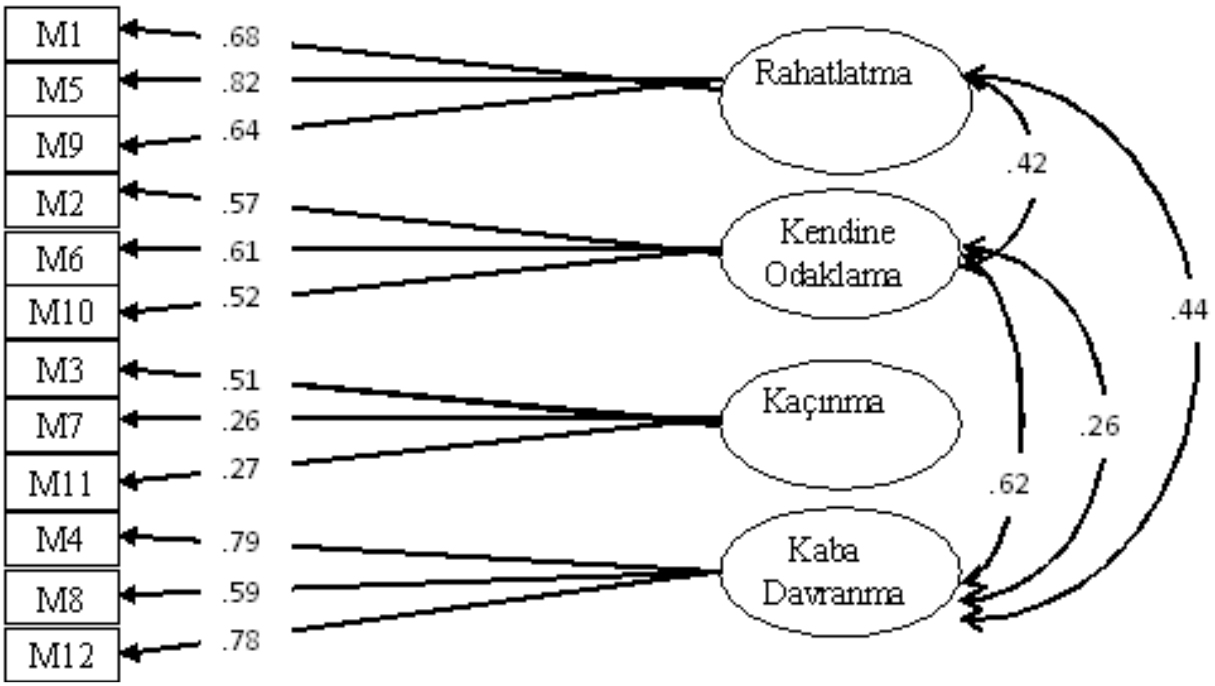
Madde No	*rjx*	Madde No	*rjx*
1	.61	7	.31
2	.44	8	.53
3	.32	9	.54
4	.64	10	.40
5	.66	11	.33
6	.37	12	.63

Yapı Geçerliği

Ergenlerin Stresli Yaşantılarına Yönelik Ebeveyn Tepkileri Ölçeği'nin yapı geçerliği için ölçeğin orijinal formunda bulunan faktörlerin doğrulanması amacıyla DFA uygulanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği için uygulanan doğrulayıcı faktör analizinde dört boyutlu (rahatlatma, kendine odaklanma, kaçınma ve kaba davranma) ve 12 maddeden oluşan modelin iyi uyum verdiği görülmüştür (anne formu için: x^2= 81.10, sd= 45, RMSEA= .049, CFI= .95, IFI= .96, NFI= .93, SRMR= .060; baba formu için; x^2= 97.43, sd= 43, RMSEA= .061, CFI= .94, IFI= .94, SRMR= .067). Doğrulayıcı faktör analizine ait faktör yükleri Şekil 1 ve Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 1: Ergenlerin Stresli Yaşantılarına Yönelik Ebeveyn Tepkileri Ölçeği'nin Anne Puanlamasına İlişkin Path Diagramı ve Faktör Yükleri



Şekil 2: Ergenlerin Stresli Yaşantılarına Yönelik Ebeveyn Tepkileri Ölçeği'nin Baba Puanlamasına İlişkin Path Diagramı ve Faktör Yükleri

TARTIŞMA

Bu araştırmanın amacı Barbot ve diğerleri (2014) tarafından geliştirilen Ergenlerin Stresli Yaşantılarına Yönelik Ebeveyn Tepkileri Ölçeği'ni Türkçeye uyarlamak ve ölçeğin geçerlik ve güvenirliğini incelemektir. Ölçeğin Türkçe formunun orijinal formunda olduğu gibi dört boyutlu yapıya sahip olduğunun doğrulanması amacıyla DFA uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinde sınanan modelin uyum yeterliğini belirlemek için pek çok uyum indeksi kullanılmaktadır. Söz konusu uyum indekslerinden en sık kullanılanları Ki-Kare Uyum Testi (Chi-Square Goodness), İyilik Uyum İndeksi (Goodness of Fit Index, GFI), Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi (Adjusted Goodness of Fit Index, AGFI), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index, CFI), Normlaştırılmış Uyum İndeksi (Normed Fit Index, NFI), Ortalama Hataların Karekökü (Root Mean Square Residuals, RMR veya RMS) ve Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü'dür (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA). GFI, CFI, NFI, RFI, IFI ve AGFI indeksleri için kabul edilebilir uyum değeri .90 ve mükemmel uyum değeri .95 olarak kabul edilmektedir (Bentler & Bonett, 1980; Bentler, 1980; Marsh, Hau, Artelt, Baumert, & Peschar, 2006). RMSEA için ise .08 kabul edilebilir uyum ve .05 mükemmel uyum değeri olarak kabul edilmiştir (Byrne & Campbell, 1999; Brown & Cudeck, 1993). x^2/sd değerinin ise 2-3 arasının kabul edilebilir, 0-2 arasının ise iyi uyum değeri olarak kabul edilmektedir (Schweizer, Moosbrugger, & Schermelleh-Engel, 2003). Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, uyum indekslerinin kabul edilebilir ve iyi uyum değerleri dikkate alındığında ölçeğin dört boyutlu yapısının iyi uyum verdiği görülmüştür.

Ölçeğin güvenirliği Cronbach alpha iç tutarlık yöntemiyle incelenmiştir. Bu katsayılarının .70 ve üzerinde olması genel olarak ölçeğin bir göstergesi olarak kabul edilmektedir (Özgüven, 1994). Elde ettiğimiz bulgular ölçeğin güvenirliğinin yeterli olduğunu göstermektedir. Ancak her iki formda kaçınma alt ölçeklerinin güvenirlik katsayıları .70 ölçütüne göre düşük bulunmuştur. Düzeltilmiş madde toplam korelasyonları test maddelerinden alınan puanlar ile testin toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıklar ve bu değerlerin pozitif ve yüksek olması bir ölçme aracındaki her bir maddenin benzer davranışları örneklediğini gösterir. Düzeltilmiş madde toplam korelasyonlarının .30 ve üzerinde olması yeterli kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2010). Bu bulgulara göre maddelerin ayırt edicilik güçlerinin yeterli olduğu söylenebilir.

SONUÇ

Geçerlik ve güvenirlik çalışmalarından elde edilen bulgular incelediğinde bireylerin anne-babalarına yönelik rahatlama, kendine odaklanma, kaçınma ve kaba davranma boyutlarıyla ölçmeyi amaçlayan Ergenlerin Stresli Yaşantılarına Yönelik Ebeveyn Tepkileri Ölçeği geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir. Ancak geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının lise öğrencileri üzerinde yürütülmüş olması, ölçeğin geçerlik ve güvenirliği için farklı gruplar üzerinde yapılacak çalışmaları gerekli kılmaktadır. Ayrıca ölçeğin test-tekrar test güvenirliğinin incelenmesi oldukça önemlidir. Son olarak ölçeğin uyum geçerliğini belirlemek amacıyla, ebeveyn tutumlarıyla ilişkili olabilecek, çeşitli psikolojik ve bilişsel yapıları değerlendiren, geçerlik ve güvenirliği kanıtlanmış ölçeklerle Ergenlerin Stresli Yaşantılarına Yönelik Ebeveyn Tepkileri Ölçeği arasındaki ilişkiler incelenebilir.

Not: Bu çalışma 06-08 Kasım 2014 tarihlerinde Antalya'da 22 Ülkenin katılımıyla düzenlenen "3rd World Conference on Educational and Instructional Studies- WCEIS-2014"de bildiri olarak sunulmak olarak seçilmiş olup, JRET Bilim Kurulu hakemleri tarafından değerlendirilerek bu sayıda yayınlanmasına karar verilmiştir.

KAYNAKÇA

Allen, J. P., Manning, N., & Meyer, J. (2010). Tightly linked systems: reciprocal relations between maternal depressive symptoms and maternal reports of adolescent externalizing behavior. *Journal of abnormal psychology, 119*(4), 825.

Allen, J. P. & Land, D. (1999). *Attachment in adolescence*. In: Cassidy J, Shaver PR, editors. Handbook of attachment theory and research. Guilford; New York: in press.

Barbot, B., & Hunter, S. R. (2012). *Developmental changes in adolescence and risks for delinquency*. In Handbook of juvenile forensic psychology and psychiatry (s. 11-34). Springer US.

Bayraktar, F. (2007). Olumlu ergen gelişiminde ebeveyn/akran ilişkilerinin önemi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 14*(3), 157-166.

Barbot, B., Heinz, S. H., & Luthar, S. S. (2014). Perceived Parental Reactions to Adolescent Distress: Development and validation of a brief measure. *Attachment & Human Development, 16*(1), 1-21.

Bentler, P. M. (1980). Multivariate analysis with latent variables: Causal modeling. *Annual Review of Psychology, 31,* 419-456.

Bentler, P. M., & Bonet, D. G. (1980). Signifcance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin, 88,* 588-606.

Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss*, Vol. 1: Attachment. New York: Basic Books

Bowlby, J. (1988). *A secure base*: Parent-child attachment and healthy human development. New York: Basic Books.

Brown, M.& Cudeck, R. (1993). *Alternative ways of assessing model fit*. In: K. A. Bollen &J. S. Long (Ed.).Testing structural equation models (s. 136-162). Beverly Hills, CA: Sage.

Brown, L. S., & Wright, J. (2001). Attachment theory in adolescence and its relevance to developmental psychopathology. *Clinical Psychology & Psychotherapy, 8*(1), 15-32.

Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (11. Baskı), Ankara: Pegem Akademi yayınları.

Byrne, B. M., & Campbell, T. L. (1999). Cross-cultural comparisons and the presumption of equivalent measurement and theoretical structure: a look beneath the surface. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 30,* 555-574.

Cohn, D. A., Silver, D. H., Cowan, C. P., Cowan, P. A., & Pearson, J. (1992). Working models of childhood attachment and couple relationships. *Journal of Family Issues, 13*, 432-449.

Çıkrıkçı, S.(1999). *Ankara il merkezindeki resmi banka anaokullarına devam eden 5-6 yaş çocuklarının okul olgunluğu ile aile tutumu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Evans, P. R. (1997). *Proceedings of the CCP4 Study Weekend*. Recent Advances In Phasing, K. S. Wilson, G. Davies, A. W. (Ed.)

Fraley, R. C., & Davis, K. E. (1997). Attachment formation and transfer in young adults' close friendships and romantic relationships. *Personal Relationships, 4,* 131–144.

Gfroerer, K. P., Kern, R. M., & Curlette, W. L. (2004). Research Support for Individual Psychology's Parenting Model. *Journal of Individual Psychology, 60*(4).

Grusec J. E., & Goodnow J.J. (1994). Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: A reconceptualization of current points of view. *Dev Psychol 30*, 4-19.

Joreskog, K. G. & Sorbom, D. (1996*). LISREL 8 reference guide*. Lincolnwood, IL: Scientific Software International
Kağıtçıbaşı, Ç. (1998). *İnsan aile kültür*. (3. Basım). İstanbul: Remzi Kitapevi.

Marsh, H. W., Hau, K. T., Artelt, C., Baumert, J., & Peschar, J. L. (2006). OECD's brief self-report measure of educational psychology's most useful affective constructs: Cross-cultural, psychometric comparisons across 25 countries. *International Journal of Testing, 6*(4), 311-360.

Mattanah, J. F., Lopez, F. G., & Govern, J. M. (2011). The contributions of parental attachment bonds to college student development and adjustment: A meta-analytic review. *Journal of counseling psychology, 58*(4), 565.

McElwain, N. L., & Booth-LaForce, C. (2006). Maternal sensitivity to infant distress and nondistress as predictors of infant-mother attachment security. *Journal of Family Psychology, 20*(2), 247.

Mertz, G., & Myers, R. A. (1997). Influence of errors in natural mortality estimates in cohort analysis. *Canadian Journal of Fisheries and Aquatic Sciences, 54*(7), 1608-1612.

Mesman, J., Oster, H., & Camras, L. (2012). Parental sensitivity to infant distress: what do discrete negative emotions have to do with it*? Attachment & human development, 14*(4), 337-348.

Milevsky, A., Schlechter, M., Netter, S., & Keehn, D. (2007). Maternal and paternal parenting styles in adolescents: Associations with self-esteem, depression and life-satisfaction. *Journal of Child and Family Studies, 16*(1), 39-47.

Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., & Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social development, 16*(2), 361-388.

Özgüven, E. (1994). *Psikolojik testler*. Ankara: Yeni Doğuş Matbaası.

Özyürek, A., & Şahin, F. T. (2005). 5-6 yaş grubunda çocuğu olan ebeveynlerin tutumlarının incelenmesi. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25*(2), 19-34.

Pace, C. S., San Martini, P., & Zavattini, G. C. (2011). The factor structure of the Inventory of Parent and Peer Attachment (IPPA): A survey of Italian adolescents. *Personality and Individual Differences, 51*(2), 83-88.

Roberts, W. L., & Strayer, J. (1987). Parents' responses to the emotional distress of their children: Relations with children's competence. *Developmental Psychology, 23*(3), 415.

Schweizer, K., Moosbrugger, H., & Schermelleh-Engel, K. (2003). Models for hierarchical structures in differential psychology. *Methods of Psychological Research - Online, 8*(2), 159-180.

Steinberg, L. (1990). *Autonomy, conflict, and harmony in the family relationship*. In S. Feld- man & G. Elliot (Eds.), At the threshold: The developing adolescent (s. 255-276). Gam- bridge, MA: Harvard University Press. Steinberg, L. (2008).*Adolesence*. 8th Edition. New York.

Wechselberg, K. & Puyn, U. (1993). *Mother and chilren.* (Çev: Erdoğan Kınalıbay), İstanbul: Remzi Kitabevi.

Wyatt J. M., & Carlo G. (2002). What will my parents think? Relations among adolescents' expected parental reactions, prosocial moral reasoning, and prosocial and antisocial behaviors. *J Adolesc Res, 17*, 646-666.

Yavuzer, H. (2001). *Yaygın ana-baba tutumları, Ana-Baba Okulu*, (9. Basım). Ankara: Remzi Kitabevi.

Yörükoğlu, A. (2000). *Çocuk ruh sağlığı*. İstanbul: Özgür Yayınları.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Kasım 2014 Cilt:3 Sayı: 4 Makale No: 37 ISSN: 2146-9199

HİPOTEZ TEST ETME TEMELLİ FİZİKSEL/KİMYASAL DEĞİŞİM İLE RENK DEĞİŞİMİ İLİŞKİSİNİN ÖĞRETİMİ

Yrd. Doç. Dr. Soner Ergül
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
İlköğretim Bölümü, Fen Bilgisi Öğretmenliği A.B.D.
metalosen@hotmail.com

Özet

Fen eğitiminde fiziksel ve kimyasal değişim ile renk değişimi ilişkisi problemdir. "Bir kimyasal madde ısıtıldığında rengi değişiyorsa, kimyasal değişim meydana gelir" denencesi yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Ancak pratikte bu önermeyi doğrulamayan birçok örnek mevcuttur. Bu çalışmada, bu durumu aydınlatmak için iki deneysel model planlanmıştır. Deneysel modeller iyodun nitel analizi ve süblimleşmesi ile magnezyumun oksijenli ortamda ısıtılmasında oluşan ürününün nitel analizine dayanmaktadır. Pratikte, anlamlı öğrenme yaklaşımıyla ilgili kavramlar öğretildikten sonra, önerilen hipotezleri test etmek için gösteri deneyi yapılır. Bu deneyler, "Bir madde ısıtıldığında rengi değişiyorsa, bazı durumlarda yalnızca fiziksel değişim, bazı durumlarda ise hem fiziksel hem de kimyasal değişim meydana gelir" genellemesinin kanıtıdır. Ayrıca, basit araçlarla, ucuz, kolay elde edilebilir, insan sağlığına zarar vermeyen kimyasal maddelerle bir ders saatinde uygulanabilir özelliktedir. Deneysel etkinlikler, fiziksel ve kimyasal değişim ile renk değişimi ilişkisini anlamlı öğrenmelerine katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Fen eğitimi, gösteri deneyi, fiziksel değişim, kimyasal değişim, renk değişimi.

THE TEACHING BASED ON THE TESTING OF HYPOTHESIS OF THE LINKAGE OF THE CHANGE OF COLOR WITH PHYSICAL/CHEMICAL CHANGES

Abstract

The linkage between change of color with the physical and chemical change is challenge in science education. It is mostly used the hypothesis expressing as "If its color changes when a substance is heated, chemical change in the substance occurs". But, there are many samples refuted this hypothesis in practice. In this study, two experimental models have been planned to enlighten this situation. These experimental models base to the qualitative analysis and the sublimation of iodine, the qualitative analysis of the product which is obtained with the burning of magnesium on media with oxygen. In practice, they must be successively demonstrated to test hypothesizes proposed after concepts cited are taught with meaningful learning approach. They are evidence of hypothesis suggested as "If its color changes when a substance is heated, sometimes physical change or sometimes both physical and chemical change in the substance occurs". In addition, they are carried out in one lesson time with simple instruments and the cheap, easy available chemical substances that may not affect to the health of human. They can be contributed to the meaningful learning of students in middle school in this context of the linkage of the change of color with physical and chemical changes.

Key Words: Science education, demonstration, physical change, chemical change, color change.

GİRİŞ

Bir konu hakkındaki bilişsel öğrenme ile ilgili alan yazında, birçok öğrenme kuramı ileri sürülmüştür (Çepni, S. 2012). Bu bağlamda bu çalışmada önerilen deneysel modellerin Piaget'nin gelişim teorisi, Ausubel 'in Anlamlı Sözel Öğrenme ve Bruner'in Buluş Yoluyla öğrenme kuramlarıyla ilişkisi kurulabilir. Bu üç kuramdan birincisi, öğretimin yapılacağı öğrencinin bilişsel gelişim düzeyine uygunluğuna diğer ikisi ise fen öğretiminde kavram

temelli öğretimin önemine gönderme yapmaktadır. Fiziksel ve kimyasal değişim ile renk değişimi kavramlarının öğretimine odaklanan bu çalışma aynı zamanda fiziksel ve kimyasal özelliklerle de ilişkilidir. Öyle ki model etkinlikler, bu kavramlar arasındaki ilişkiyi oldukça etkin bir şekilde örneklemektedir.

Fen eğitiminde kavramların statüsü öğrencilerin bilişsel düzeyi ile ilişkili olarak son derece önemlidir. Öyle ki betimsel nitelikteki kavramlar doğrudan gözlenebilen makro verilerden hareketle oluşturulan kavramlar iken, teorik nitelikteki kavramlar dolaylı verilerden hareketle oluşturulan kavramlardır (Lawson, A. E. 1995; Lawson, A. E., Alkhoury, S., Benford, R., Clark, B.R. ve Falconer, K. A. 2000). Fiziksel değişim, kimyasal değişim ve renk değişimi kavramları, kimyasal bağ teorileri, atom teorisi ve spektroskopi ile ilişkilidir. Dolayısıyla işaret edilen üç kavramın teorik boyutları vardır. Bir fen eğitimcisi özellikle ortaokul düzeyinde fiziksel ve kimyasal değişim kavramlarını öğretirken öğrencilerin bilişsel düzeylerini dikkate almak zorundadır. Her ne kadar ortaokul öğrencileri Piaget'nin gelişim teorisine göre soyut işlemler döneminde olsalar da içinde yaşadıkları sosyo-kültürel ortam nedeniyle henüz soyut işlemler döneminin gerektirdiği koşulları sağlayamamış olabilirler. Bu bağlamda fiziksel bir özellik olan rengin değişmesinin bir nitel veri olduğunu ve fiziksel bir değişimle mi yoksa kimyasal bir değişimle mi gerçekleştiğini anlaması için doğrudan kanıtların elde edildiği deneysel etkinlikler yapmak son derece önemlidir. Önerilen deneysel modeller işaret edilen öğrencilerin dışında lise ve lisans düzeyindeki öğrenciler içinde uygun hale getirilebilir özelliktedir.

Buluş temelli bir fen öğretiminin özünü gösteri yöntemi, tümevarım laboratuvarı ve problem çözme teşkil etmektedir (Çepni, S. 2012). Kimya eğitiminde uygulamalı etkinliklerin yer aldığı laboratuvar yöntemi ve gösteri deneyleri oldukça önemlidir. Beach ve Stone (1988), en etkili kimya öğretiminin laboratuvar yoluyla olabileceğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda laboratuvarsız kimya öğretimini, boyasız ve tuvalsiz resim yapmayı öğretmeye veya kullanma kılavuzunu okuyarak bisiklet sürmeyi öğrenmeye benzetmişlerdir. Lagowski (1989), kimya eğitimi için laboratuvarın vazgeçilmez olduğunu belirtmiş, ancak ilgili bilgilerin verilmesinin öğrencinin laboratuvarda çalışma verimini arttıracağını bu konuda öğretmenlere büyük görev düştüğünü ifade etmiştir. Tanis (1984) de gösteri deneyleri ile grup deneylerini karşılaştırmıştır. Gösteri deneylerinin ekonomi ve zaman açısından daha avantajlı olduğunu, ayrıca öğrencinin deneyi kendi yaptığında tedirginlik yaşadığını, oysa öğretmen yaparsa daha iyi motive olabileceğini açıklamıştır. Demirci (1993), fen bilimleri öğretiminde en iyi başarının deneysel yönteme dayalı öğrenme ile kazanılacağını ancak bunun da konuda iyi yetişmiş öğretmenlerle gerçekleşeceğini açıklamıştır. Odubunni ve Balagun (1991), laboratuvar deneylerini yaparak öğrenenlerin yapmayanlara göre daha başarılı olduğunu açıklamışlardır.

Ergül, Ergül ve Küçüközer (2002)'e göre, laboratuvar yöntemi ve gösteri yönteminde uygulanacak deneysel etkinliklerin nitelikleri amaca uygun olmalı ayrıca nitel ve nicel veriler içermelidir. Deneylerde kullanılacak materyallerin; kolay bulunabilir, ucuz, basit, rahatlıkla sınıf ortamında kullanılabilir ve sağlık açısından zararsız olması gerektiği vurgulanmıştır (Anderson, M. ve Buckley, A. 1996; Eugene, T. S. 1995). Diğer yandan geleneksel hazır reçete etkinliklerinin öğrencinin bilimsel olarak kendi başına karar verme yeteneğini geliştirmezken; problem çözme yönteminde ise öğrencinin, yapılan etkinlikten sonuç çıkarabilen, bilgiyi irdeleyebilen ve özümseyebilen, bir bilim adamı gibi davrandığı belirtilmiştir (Gallet, C. 1998).

Fen öğretiminde, fiziksel ve kimyasal değişim öğretilmesi gereken en temel kavramlardandır. Gensler (1970) de fiziksel özellik, kimyasal özellik, fiziksel değişim ve kimyasal değişim kavramlarını incelemiştir. Buna göre boyut, şekil, fiziksel hal, erime noktası, sıcaklık, renk, yoğunluk, tat, koku, viskozite, mıknatıslanma, sertlik, kırılganlık, ısı iletkenliği, elektriksel iletkenlik maddenin fiziksel özelliklerindendir. Aynı zamanda ilgili makalede fiziksel değişimde maddenin yalnızca dış yapısının değiştiği ve değişme sonucunda yeni bir maddenin oluşmadığı belirtilmiştir. Maddenin hal değişimi (erime-donma, buharlaşma-yoğunlaşma ve süblimleşme olayları), çözünme-kristallenme, maddenin iki basit parçaya ayrılması (kağıdın yırtılması), ısı ile genişleme gibi olaylar ise fiziksel değişim örnekleridir. Kimyasal özellik ise maddenin iç yapısı ile ilgili özellikler olup yanabilirlik, elektron alma-verme, asitlerle veya bazlarla etkileşme gibi durumları kapsar. Yine Gensler kimyasal değişimin, maddenin iç yapısının değişmesiyle gerçekleştiğini ve değişim sonucunda yeni bir maddenin oluştuğunu belirtmiştir. Oksitlenme, yanma, asit-baz tepkimeleri ve indirgenme-yükseltgenme tepkimeleri, besin maddelerinin parçalanması, fotosentez, elektroliz gibi olaylar kimyasal değişim örnekleridir. Diğer yandan, fiziksel değişim kavramının öğretiminde; mumun veya buzun erimesi, kimyasal değişim kavramının öğretiminde; mumun

yanması veya demirin paslanmasının favori örnekler olduğu bu nedenle basit ve herkes tarafından bilinen bu örneklerin verilmesi gerektiği de vurgulanmıştır.

İyot elementi, oda sıcaklığında bile süblimleşebilen, katı halde siyah, gaz halde ise mor menekşe renkli bir maddedir. Katı ve gaz halde moleküler yapıdadır (Leenson, I. A. 2005). İyot elementinin belirteci çözünür nişasta olup, nişasta ile etkileştiğinde karakteristik koyu mavi renk oluşmaktadır (Rundle, R. E., Foster, F. J, ve Baldwin, R. R. 1944). İyot elementinin bu özelliği fen eğitiminde besin maddelerindeki nişastanın nitel analizinde kullanılmaktadır. (Sienko, M. J. ve Plane, R. A. 1966; Pimental, G. C. 1966; Stephen, W. W. 2009).

Magnezyum şerit çıplak alevle ısıtıldığında, flaş ışıma ile yanar. Bu özelliği nedeniyle fotoğrafçılıkta kullanılmaktadır. Magnezyum metali, O_2 ile beyaz renkli magnezyum oksite, MgO, dönüşür. MgO bazik oksittir ve su ile magnezyum hidriksid, $Mg(OH)_2$, oluşturmak üzere tepkime vermektedir. $Mg(OH)_2$ suda az çözünen kuvvetli bazik özellikte bir madde olup çözünürlük sabiti $7.1x10^{-12}$'dir. Magnezyum metali, su ile yavaş bir şekilde $Mg(OH)_2$ ve H_2 oluşturacak şekilde tepkime vermektedir. (Sienko, M. J. ve Plane, R. A. 1966; Pimental, G. C. 1966).

Pratikte, iyodun ısıtıldığında hatta oda sıcaklığında bile süblimleştiği, diğer yandan magnezyum metalinin oksijenli ortamda ısıtıldığında, flaş ışıma ile yanarak beyaz renkli bazik özellikte magnezyum okside dönüştüğü alan yazından bilinmektedir. Ancak iyodun ısıtıldığında gerçekleşen olayın süblimleşme ve bu olaydaki değişimin fiziksel değişim mi yoksa kimyasal değişim mi olduğunun nitel analiz ile doğrulandığı deneysel etkilik mevcut değildir. Ayrıca magnezyum metali ısıtıldığında, gerçekleşen olayın yanma ve bu olaydaki değişimin fiziksel değişim mi yoksa kimyasal değişim mi olduğunun nitel analiz ile doğrulandığı deneysel etkinlik de mevcut değildir. Bu nedenle bu çalışmada fen öğretimi bağlamında ortaokul düzeyinde uygulanabilir, gösteri deneyi şeklinde hipotez test etme amacıyla iki deneysel model tasarlanmıştır. Bunlardan birincisi iyodun süblimleşmesi ve nitel analizine, ikincisi ise magnezyum metalinin oksijenli ortamda ısıtılmasına dayanmaktadır. Deneysel etkinlikte elde edilen veriler, iyodun nitel analizi, madde ısıtıldığında fiziksel ve kimyasal değişim ile renk değişimi ilişkisi ve bu ilişkinin öğretimi bağlamında tartışılmaktadır.

YÖNTEM

Bu çalışmada önerilen deneysel modeller, aşağıda verilen hiyerarşik dizge biçiminde uygulanabilir;
İlk aşamada, Ausubel'in"anlamlı sözel öğrenme" kuramı temelinde fiziksel özellik, kimyasal özellik, fiziksel değişim ve kimyasal değişim kavramları ile renk ve renk değişimi ilişkisi öğretilir. İkinci aşamada ise önerilen deneysel etkinlikler sınıf ortamında gösteri deneyi şeklinde Bruner'in "bağıl buluş yoluyla öğretim" yöntemi ilkeleri ve aşağıda verilen yönerge doğrultusunda ardışık olarak uygulanır. Bu bağlamda deneysel etkinlikler öğretmen rehberliğinde verileri keşfettirme, verilerin ne anlama geldiğini sorgulatma süreci işletilerek aşağıda verilen beş denencenin test edilmesi eşliğinde yürütülür.
Denence 1. "İyot örneği ıslatılmış nişastalı kağıt ile etkileştiğinde, koyu mavi renk oluşumu örnekte iyot olduğunun nitel göstergesidir."
Denence 2. "Bir örnek madde fenol ftalein ile etkileştiğinde, pembe renk oluşumu örnekte bazik madde olduğunun nitel göstergesidir."
Denence 3. "Bir kimyasal madde ısıtıldığında rengi değişiyorsa, kimyasal değişim meydana gelir."
Denence 4. "Bir kimyasal madde ısıtıldığında rengi değişiyorsa, fiziksel değişim meydana gelir."
Denence5. "Bir madde ısıtıldığında rengi değişiyorsa, bazı durumlarda yalnızca fiziksel değişim, bazı durumlarda ise hem fiziksel hem de kimyasal değişim meydana gelir" genellemesi yapılabilir.
1. Deney 1/Deneme 1 İyot örneğinde iyot testi
Deneyin amacı: İyot örneğinde iyodun nitel analizini yapmak.
Araç ve gereçler: Spatül.
Kimyasal maddeler: İyot örneği, nişastalı iyodür kağıdı, çeşme suyu.
Deneysel yöntem: 2-3 cm uzunlukta nişastalı iyodür kağıdı kesilir. Çeşme suyu ile ıslatılır. Islatılmış nişastalı kağıt üzerine 1-2 parça katı iyot örneği ilave edilir. Renk değişimi gözlenir. Deneysel etkinlik üç kez tekrarlanmalıdır.
Uyarı: Katı iyoda elinizle dokunmayınız.

Deney 1/Deneme 1 İçin Öğretmen Yönergesi

Deney 1/Deneme 1 iki aşamada uygulanır.

Birinci aşamada; öğretmen tarafından nitel analiz ve nitel verinin anlamı, iyot testinin nasıl yapıldığı ve test ile ilgili temel bilgi soru-cevap yöntemi ile tartışılmalı ve açıklanmalıdır. Temel bilgi aşağıda verilmiştir.

"Nitel analiz bir örnekte hangi bileşik, element veya iyonların bulunduğunu belirlemek için yapılır. Gaz çıkışı, renk değişimi, çözünme ve çökelek oluşumu gibi veriler nitel verilerdir. İyot örneğinde iyot testi Deney 1/Deneme 1'deki gibi yapılır. İyot elementinin belirteci ıslatılmış nişastalı-iyodür kağıdıdır. İyot örneği ıslatılmış nişastalı-iyodür kağıdı ile etkileşirse koyu mavi renk oluşur." Bu temel bilgiler ışığında Denence 1 önerilir.

İkinci aşamada, deneysel etkinlikte kullanılan madde ve malzemeler tanıtılır. Deneme 1 gösteri deneyi şeklinde uygulanır. Islatılmış nişastalı-iyodür kağıdında koyu mavi renk oluşursa, Denence 1 doğrulanır, aksi durumda ret edilir.

Deney 1/Deneme 2. İyodun süblimleşmesi

Deneyin amacı. Isıtılan teknik iyot örneğinde değişimi incelemek.

Araç ve gereçler. Spatül, deney tüpü, ısıtıcı (bunzen begi veya çakmak).

Kimyasal maddeler. İyot örneği, nişastalı iyodür kağıdı, su.

Deneysel etkinlik. Bir deney tüpüne 3-4 parça I_2 kristali ilave edilir. Bunzen begi ile 1-2 dk kadar havadan ısıtılır. Deney tüpü oda sıcaklığına gelinceye kadar soğutulur. İşlem tekrarlanır ve çıkan gaz nişastalı-iyodürlü kağıt ile etkileştirilir. Deneysel etkinlik üç kez tekrarlanmalıdır.

Uyarı. Katı iyot örneğine elinizle dokunmayınız. Açığa çıkan gazı solumayınız. Deneysel etkinliğin aspiratörlü bir laboratuarda uygulayınız.

Deney 1/Deneme 2 Öğretmen Yönergesi

Deney 1/Deneme 2 iki aşamada uygulanır.

Birinci aşamada; öğretmen tarafından fiziksel değişim, kimyasal değişim, renk ve renk değişimi ayrıca ısıtılan bir madde de olası hangi değişimlerin gerçekleşebileceği ile ilgili temel bilgiler soru-cevap yöntemi ile tartışılmalı ve açıklanmalıdır. Temel bilgi aşağıda verilmiştir.

"Bir maddenin dış yapısında meydana gelen değişimler fiziksel değişimlerdir. Makro açıdan yeni bir madde oluşmaz, mikro açıdan ise atomik veya moleküler yapı değişmez. Bir maddenin iç yapısında meydana gelen değişimler kimyasal değişimlerdir. Makro açıdan yeni bir madde oluşur, mikro açıdan ise atomik veya moleküler yapı değişir. Renk her maddenin kendine özgü bir fiziksel özelliktir. Rengin değişimi ise maddedeki değişimin fiziksel mi yoksa kimyasal mı olduğunu belirlemek için kullanılabilir bir nitel veridir. "Bir katı madde ısıtıldığında, yalnızca fiziksel değişim (hal değişimi) veya hem kimyasal hem de fiziksel değişim olabilir." Bu temel bilgiler ışığında Denence 1, 3-5 önerilir.

İkinci aşamada, Deney 1/Deneme 2 gösteri deneyi şeklinde uygulanır. Deneysel etkinlikte açığa çıkan verilere bağlı olarak aşağıdaki sıraya göre soru cevap yöntemi ile tartışılır.

Soru 1. Isıtma işleminde açığa çıkan, deney tüpünü dolduran ve difüze olan mor menekşe renkli madde hangi haldedir? Neden?

Cevap 1. Açığa çıkan madde deney tüpünü doldurma ve difüze olma gibi özelliklere sahip olduğundan dolayı gaz haldedir.

Soru 2. Isı etkisi ile mor menekşe renkli gaz halde madde oluştuğuna göre hal değişimi bağlamında süblimleşme mi yoksa renk değiştiğine göre yeni bir madde mi oluşmaktadır?

Cevap 2. Hal değimi bağlamında süblimleşme olabilir. Ancak renk değiştiğine göre yeni bir madde de oluşmuş olabilir.

Soru 3. Yeni bir maddenin oluşup oluşmadığını nasıl belirlersiniz?

Cevap 3. Mor menekşe renkli gaz için iyot testi yapılmalıdır. Deney 1/Deneme 1'deki iyot testi yöntemi mor menekşe gaz içinde uygulanabilir.

Soru 4. Islatılmış nişastalı-iyodür kağıdı mor menekşe gaz ile etkileştiğinde koyu mavi renk oluşumu neyin göstergesidir? Neden?

Cevap 4. Kağıtta koyu mavi renk oluşumu, mor menekşe gazın iyot olduğunun nitel göstergesidir. Denence 1 doğrulanır.

Soru 5. Mor-menekşe gaz iyot olduğuna göre ısı etkisi ile gerçekleşen olay ve iyottaki değişim fiziksel mi yoksa kimyasal mıdır?

Cevap 5. Bir hal değişimi olup süblimleşmedir. Deney 1/Deneme 1'deki veriler ışığında katı maddenin iyot olduğu ortaya konulmuştu. Deney 1/Deneme 2'de mor menekşe gaz da iyot olduğuna göre yeni bir madde oluşmadığından başka bir deyişle moleküler yapı değişmediğinden fiziksel değişim meydana gelmiştir.

Soru 6. Bu deneysel etkinlikteki verilere göre Denence 3 doğrulanabilir mi?
Denence 3. "Bir madde ısıtıldığında rengi değişiyorsa, kimyasal değişim meydana gelir."
Cevap 6. Doğrulanamaz, ret edilir.
Soru 7. Denence 4 doğrulanabilir mi?
Denence 4. "Bir madde ısıtıldığında rengi değişiyorsa, fiziksel değişim meydana gelir."
Cevap 7. Doğrulanamaz. Pratikte Deneme 2 ile Denence 4'de önerilen doğru bilgiye ulaşılmasına rağmen, kimyasal değişim ile ilgili ileri sürülen Denence 3'ün yanlış olması, Denence 4'ün de felsefi temelde ret edilmesi anlamına gelmektedir.
Soru 8. Isıtılan bir maddede fiziksel ve kimyasal değişim ile renk değişimi ilişkisini ifade eden doğrulabilir yeni bir denence (Denence 5) öneriniz.
Cevap 8. Temel bilgiler ve deneysel veriler ışığında Denence 5 önerilebilir.
Denence 5. "Bir madde ısıtıldığında rengi değişiyorsa, bazı durumlarda yalnızca fiziksel değişim, bazı durumlarda ise hem fiziksel hem de kimyasal değişim meydana gelir."
Deney 2. Magnezyum (Mg) Metalinin Isıtılması ve Fenol Ftalein testi
Deneyin amacı: 1. Toz Mg metalinin çıplak alevde davranışını gözlemek. **2.** Mg şeridin çıplak alevde davranışını gözlemek. Mg şerit ve beyaz renkli yanma ürünü üzerinden fiziksel/kimyasal değişim ile renk değişimi ilişkisini incelemek. **3.** Mg şerit ve beyaz renkli yanma ürününü asit-baz özelliklerini fenol ftalein testi ile karşılaştırmak ve kimyasal değişimi ispatlamak.
Araç ve gereçler: Deney tüpü, beher, damlalık, Bunzen begi veya çakmak.
Kimyasal maddeler: Magnezyum şerit ve tozu, (m/V) % 0.1'lik fenol ftalein çözeltisi.
Deney 2/Deneme 1: Bir cam borunun uç kısmına bir miktar magnezyum tozu alınır ve Bunzen beginin veya çakmağın çıplak alevinde ısıtılır. Değişimler gözlenir.
Deney 2/Deneme 2: 3-4 cm uzunluğunda magnezyum şerit alınır. Şerit tahta maşa ile tutularak Bunzen beginin veya çakmağın çıplak alevinde ısıtılır. Değişimler gözlenir.
Deney 2/Deneme 3: İki deney tüpü alınır. Tüplere birer mL su doldurulur. Tüpün birine Mg şeridin, diğerinde ise magnezyum şeridin yanma ürününün (beyaz) süspansiyonu hazırlanır. Deney tüplerinin her birine 3-4 damla fenol ftalein damlatılır. Renk değişimi gözlenir.
Deney 2/Deneme 1-3 Öğretmen Yönergesi
Deney 2/Deneme 1-3 iki aşamada uygulanır.
Birinci aşamada; öğretmen tarafından fiziksel değişim, kimyasal değişim, renk ve renk değişimi ayrıca ısıtılan bir madde de hangi değişimin gerçekleşebileceği ile ilgili temel bilgiler soru-cevap yöntemi ile tartışılmalı ve açıklanmalıdır. Temel bilgi aşağıda verilmiştir.
"Bir maddenin dış yapısında meydana gelen değişimler fiziksel değişimlerdir. Makro açıdan yeni bir madde oluşmaz, mikro açıdan ise atomik veya moleküler yapı değişmez. Bir maddenin iç yapısında meydana gelen değişimler kimyasal değişimlerdir. Makro açıdan yeni bir madde oluşur, mikro açıdan ise atomik veya moleküler yapı değişir. Renk her maddenin kendine özgü bir fiziksel özelliktir. Rengin değişimi ise maddedeki değişimin fiziksel mi yoksa kimyasal mı olduğunu belirlemek için kullanılabilir bir nitel veridir. "Bir katı madde ısıtıldığında, yalnızca fiziksel değişim veya hem kimyasal hem de fiziksel değişim olabilir." Bu temel bilgiler ışığında Denence 2-5 önerilir.
İkinci aşamada, Deney 2/Deneme 1-3 gösteri deneyi şeklinde uygulanır. Deneysel etkinlikte açığa çıkan verilere bağlı olarak aşağıdaki sıraya göre soru cevap yöntemi ile tartışılmalıdır.
Soru 1. Deneme 1'de magnezyum tozu ısıtıldığındaki gözlemlerinizi yazınız.
Cevap 1. Metalik gri renkli magnezyum tozu ısıtıldığında, beyaz renkli bir toz madde oluşurken, flaş ışıma gözlendi.
Soru 2. Deneme 2'de magnezyum şerit ısıtıldığındaki gözlemlerinizi yazınız.
Cevap 2. Metalik gri renkli magnezyum şerit ısıtıldığında, beyaz renkli bir toz madde oluşurken, flaş ışıma gözlendi.
Soru 3. Deneme 1 ve 2'de oda sıcaklığında magnezyum toz ve şerit ile oluşan ürünün rengi aynı mıdır?
Cevap 3. Magnezyum toz ve şerit metalik gri renkli iken, oluşan ürün beyaz renkli toz halde bir maddedir. Magnezyum toz ve şeridin rengi, oluşan ürünün renginden farklıdır.
Soru 4. Deneme 1 ve 2'de oda sıcaklığında magnezyum toz ve şerit ile oluşan ürünün renginin farklılığı ne anlama gelmektedir?
Cevap 4. Aynı şartlarda magnezyum toz ve şerit metalik gri iken, ısıtma sonrası oluşan maddenin beyaz renkli olduğundan, oluşan ürün başlangıçtaki magnezyum toz veya şeritten farklı özellikte yeni bir madde olabilir.

Soru 5. Deneme 3'deki gözlemlerinizi yazınız. Denence 2'yi değerlendiriniz.

Cevap 5. Magnezyum şerit ile Deneme 2'de ısıtma sonrası oluşan beyaz renkli maddenin fenol ftalein ile denemesi yapılmıştır. Magnezyum şeridin süspansiyonunda renk değişmez iken, ısıtma sorası oluşan ürünün süspansiyonunda renk pembe olmuştur. Magnezyum şeridin süspansiyonunda rengin değişmemesi magnezyum şerdin nötral olduğunun göstergesidir. Denence 2 ret edilir. Diğer yandan ısıtma sonrası oluşan ürünün süspansiyonun ise pembe renkli olması ürünün bazik özellikte olduğunun nitel göstergesidir. Denence 2 doğrulanır.

Soru 6. Deneme 1-3'de elde edilen veriler ışığında magnezyum toz veya şeridin ısıtılmasında değişim fiziksel mi yoksa kimyasal mıdır?

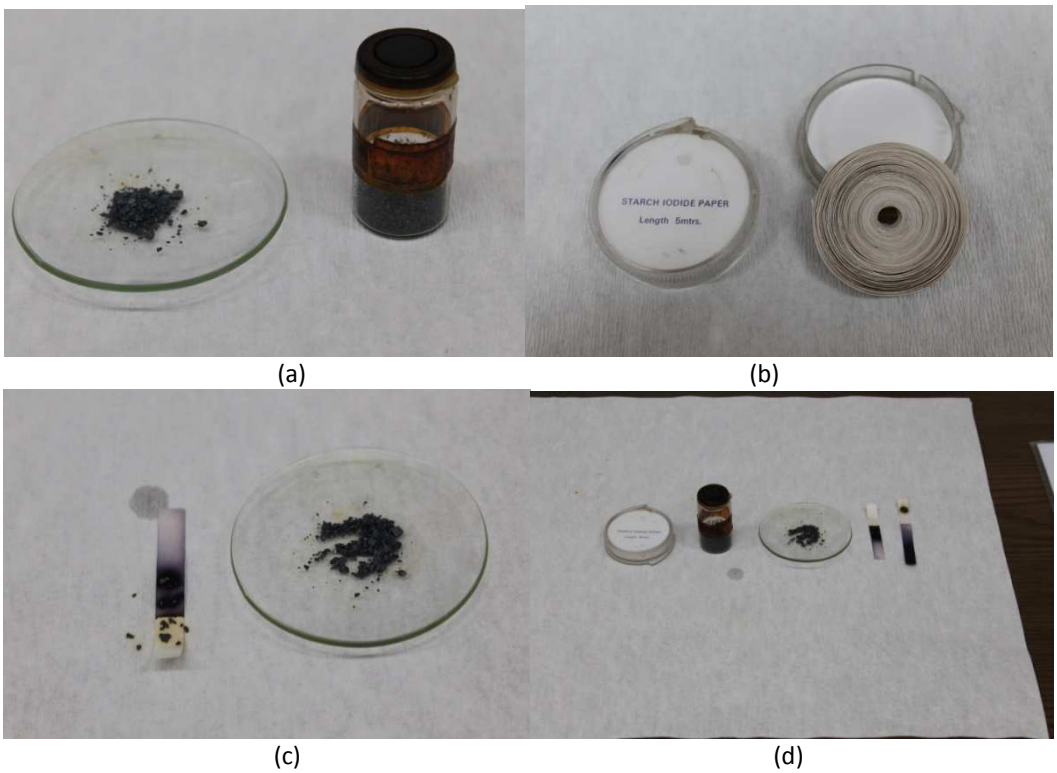
Cevap 6. Ayı şartlarda (oda sıcaklığında) magnezyum şerit metalik gri renkli iken, ısıtma işlemi sonunda oluşan ürün beyaz renklidir. Magnezyum şerit ve ürünün renklerinin ayrıca asidik bazik özelliklerinin farklılığı kimyasal değişim gerçekleştiğini göstermektedir.

Soru 7. Deney 2'deki veriler ve değişimler bağlamında Denence 2-5'i irdeleyiniz.

Cevap 7. Denence 3 pratikte doğrulanırken, Denence 4 ret edilir. Ancak Denence 3 ile Denence 4 felsefi temelde birbirinin tam tersi olan durumları ortaya koymaktadır. "Madde ısıtıldığında rengi değişiyorsa, kimyasal değişim meydana gelir" olarak ifade edilen, pratikte doğrulansa bile felsefi temelde ret edilen Denence 3 iyi bir çıkarım değildir. Bu nedenle "Bir madde ısıtıldığında rengi değişiyorsa, bazı durumlarda yalnızca fiziksel değişim, bazı durumlarda ise hem fiziksel hem de kimyasal değişim meydana gelir" olarak ifade edilen Denence 5 daha doğru ve anlamlı bir çıkarımdır.

BULGULAR

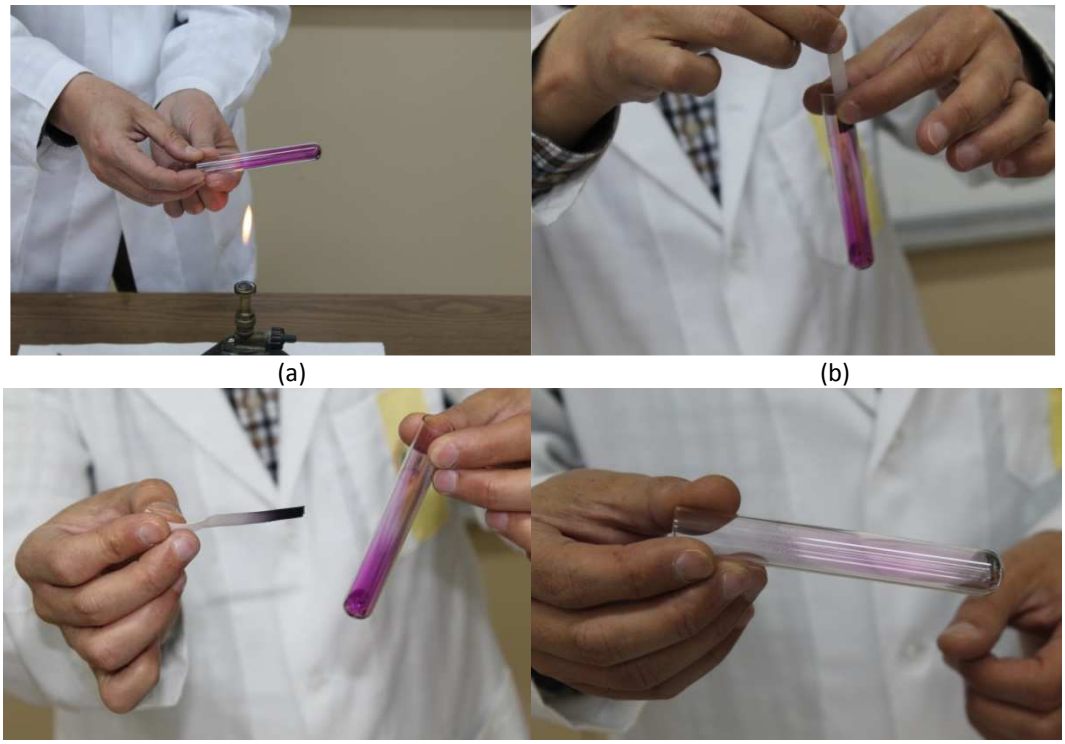
Deney 1/Deneme 1'de iyot örneğindeki iyot elementinin ıslatılmış nişastalı iyodür kağıdı ile nitel analizi yapılmıştır. Bu denemede, iyot örneğinin rengi, ıslatılmış nişastalı-iyodür kağıdının rengi ve iyot testinde oluşan koyu mavi renk bir nitel veridir. Deney 1/Deneme 1'de kullanılan iyot örneği, nişastalı iyodür kağıdı, ıslatılmış nişastalı-iyodür kağıdı ile iyot testi ve son durumu yansıtan resimler Şekil 1a-d'de sırasıyla verilmiştir.



(a) (b) (c) (d)

Şekil 1: (a) İyot örneğinin resmi. (b) Nişastalı iyodür kağıdı örneği. (c) Islatılmış nişastalı iyodür kağıdı ile iyot testi. (d) Deneysel etkinlikte son durum.

Deney 1/Deneme 2'de iyot örneğinin ısı etkisi ile süblimleşmesi incelenmiştir. Bu denemede, ısı etkisi ile oluşan maddenin özellikleri (deney tüpünü doldurma, difüze olma, mor menekşe renk) oda sıcaklığına soğutmada kristal iyot oluşumu ayrıca iyot testinde oluşan koyu mavi renk nitel verilerdir. Deney 1/Deneme 2'nin işlem basamaklarının resimleri Şekil 2a-d'de verilmiştir.



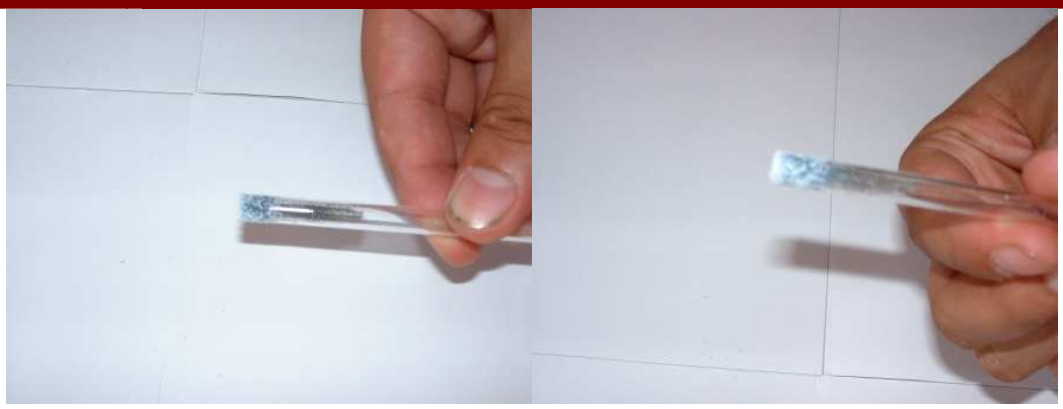
(a) (b)

(c) (d)

Şekil 2: (a) Katı iyodun ısıtılması. (b) Nişastalı iyodür kağıdı ile iyot testi. (c) İyot testinde koyu mavi renkli nişastalı kağıt. (d) Oda sıcaklığına soğutmada iyot kristallerinin oluşumu.

Deney 2/Deneme 1'de magnezyum tozun çıplak alevle ısıtıldığındaki davranışı incelenmiştir. Bu denemede yüksek enerjili ve şiddetli ışıma (flaş ışıma), ısıtma sonunda ise beyaz renkli ürün oluşumu nitel verilerdir. Deney 2/Deneme 1'nin işlem basamaklarının resimleri Şekil 3a-d'de verilmiştir.

(a) (b)

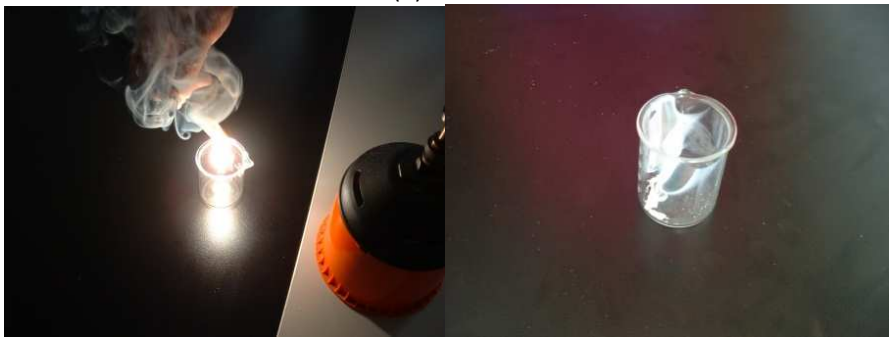


(c) (d)

Şekil 3: (a) Magnezyum tozun alevde ışımaya başlaması. (b) Şiddetli ışıma anı. (c) Isıtma sonunda beyaz ürün. (d) Oda sıcaklığında son durum.

Deney 2/Deneme 2'de magnezyum şeridin çıplak alevle ısıtıldığındaki davranışı incelenmiştir. Bu denemede yüksek enerjili ve şiddetli ışıma (flaş ışıma), ısıtma sonunda ise beyaz renkli ürün oluşumu nitel verilerdir. Deney 2/Deneme 2'nin işlem basamaklarının resimleri Şekil 4a-d'de verilmiştir.

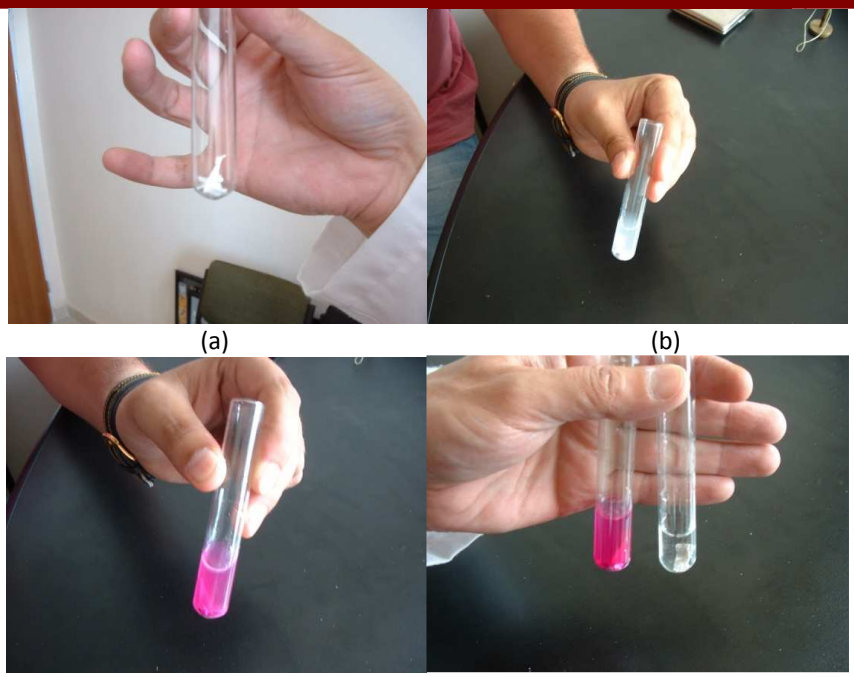
(a) (b)



(c) (d)

Şekil 4: (a) Magnezyum şerdin alevde ışımaya başlaması. (b) Şiddetli ışıma anı. (c) Isıtma sonu beyaz ürün. (d) Oda sıcaklığında son durum.

Deney 2/Deneme 3'de magnezyum şerit ve magnezyum şeridin ısıtılması sonrasında oluşan beyaz renkli ürünün süspansiyonunda fenol ftalein testi uygulanmıştır. Bu denemede magnezyum şeridin süspansiyonunda renk değişiminin olmaması, yanma ürününün süspansiyonunda ise pembe renk oluşumu nitel verilerdir. Deney 2/Deneme 3'nin işlem basamaklarının resimleri Şekil 5a-d'de verilmiştir.



(a) (b) (c) (d)

Şekil 5: (a) Beyaz renkli maddenin deney tüpündeki görüntüsü. (b) Yanma ürününün sudaki süspansiyonu. (c) Fenol ftalein testi sonrası görüntü. (d) Yanma ürünü ve Mg süspansiyonunun fenol ftalein testi sonrası görüntüleri.

TARTIŞMA

Bir madde ısıtıldığında, bazı durumlarda yalnızca fiziksel değişim, bazı durumlarda ise hem fiziksel değişim hem de kimyasal değişim gerçekleşmektedir. Madde aynı iken, kimyasal değişim için gereken enerji, fiziksel değişim için gereken enerjiden büyüktür. Bu nedenle maddede kimyasal değişim gerçekleştiğinde, fiziksel değişim zaten gerçekleşir. Bir madde ısıtıldığında, değişimin fiziksel mi yoksa kimyasal mı olduğu nitel veya nicel yöntemlerle belirlenebilir. Nitel açıdan renk değişimi, yanabilirlik, gaz çıkışı, çökelek oluşumu gibi, nicel açıdan ise kütle değişimi, erime noktası, donma noktası ve pH değişimi gibi nicel verilerden yararlanılır. Bu bağlamda buzun erimesi, mumun erimesi, kağıdın yırtılması fiziksel değişim için en basit ve favori örneklerdir. Öğrenciler, beyaz renkli buz ısıtıldığında, gerçekleşen olayın erime, oluşan renksiz sıvının su ve fiziksel değişimin gerçekleştiğine öğretmen söylediği için veya günlük yaşantıdaki deneyimlerinden dolayı inanırlar. Bu fen eğitimi bağlamında eksik ve aksak bir durumdur. Eksik ve aksaklığı gidermenin en iyi yollarından biri öğretilmek istenen bilginin doğruluğunu deneysel etkinlikler üzerinden nitel veya nicel verilerle kanıtlamaktır. Bu bağlamda buzun erime noktası ve oluşan sıvının donma noktası sıcaklıkları ölçüldüğünde, erime ve donma noktasının eşit olduğu belirlenebilir ve olayın erime, oluşan sıvının su olduğu ayrıca fiziksel değişimin gerçekleştiği doğrulanabilir. Benzer durum, bir kağıt yırtıldığında, oluşan her iki parçanın kağıt olduğu, değişimin ise fiziksel olduğunun da kanıtlanması gerekmektedir. Her iki kağıt parçası için de yanabilirlik özelliği test edildiğinde, her iki kağıt parçasının da yanabilirlik özelliği belirlenebilir ve kimyasal özellikleri değişmediğinden dolayı kağıdın yırtılmasının fiziksel değişim olduğu doğrulanabilir. İşaret edilen en basit ve favori örneklerde bile, fiziksel ve kimyasal değişim kavramlarının öğretimi ayrıca bu kavramların renk değişimi ile ilişkisinin anlamlı şekilde öğrenilmesi fen eğitiminde önemli bir problemdir. Bu nedenle bu çalışmada iyodun bilinen nitel analizi ve oda sıcaklığında süblimleşebilirliği ayrıca oksijenli ortamda magnezyum şeridin ısıtılmasına ve ısıtmada oluşan yanma ürününün özelliklerinin karşılaştırılmasına dayanan iki ardışık deneysel etkinlik tasarlanmıştır. Fiziksel ve kimyasal değişim ile renk değişimi ilişkisi yeni bir yaklaşımla beş denence ile açıklanmaktadır. Deneysel etkinlikler, kolay bulunabilen, basit araç-gereçlerle uygulanabilen, sağlık açısından zarar vermeyen, bir ders saati kadar kısa sürede uygulanabilir niteliktedir.

Fen Eğitimi Bağlamında Yöntemin Tartışması

Bu çalışmada, uygulanış zamanı açısından konu öğretiminden sonra, önerilen hipotezleri test etme amacıyla, gösteri deneyi şeklinde uygulanabilir iki ardışık deneysel etkinlik modellenmiştir. Öğrenmenin gerçekleşmesi için Ausubel'in öğrenme kuramı bağlamında tümdengelim yaklaşımıyla anlamlı sözel öğrenme yöntemi, Bruner'in öğrenme kuramı bağlamında tümevarım yaklaşımıyla kavram öğretimi ve bağıl buluş yoluyla öğretim yöntemlerinin kullanılması planlanmıştır. Deneysel etkinlikler zihinsel gelişmişlik düzeyi düşük ve bilişsel süreç becerileri yeterince gelişmemiş öğrencilerle yürütülebilir niteliktedir.

Deneysel etkinlikler yapılış zamanı açısından değerlendirildiğinde, öğretilmek istenen kavramların çokluğunu ve artan kapasite yaklaşımını dikkate almak gerekmektedir. Kimya eğitimi bağlamında nitel analiz, nitel veri, renk ve renk değişimi, fiziksel hal, hal değişimi, fiziksel ve kimyasal değişim, asidik, bazik ve nötral özelik gibi bir çok kavramı içermektedir. Ayrıca, iyodun nitel analizi, çıplak alevde ısıtma ve yanma, fenol ftalein testi gibi uygulamaları içermektedir. Bruner'in kavram öğretimi süreci ile ilgili artan kapasite yaklaşımı, işaret edilen kavramlar ve aralarındaki ilişkiler öğrenildikten sonra, karşılaşılan yeni bir probleme çözüm üretebilirler. Bunun yanında temel kavramlar ve aralarındaki ilişkiler öğretildikten sonra, öğrencilerin gerçek bir problemle karşılaşmaları artan kapasite yaklaşımını gerektirmektedir. Bu nedenle deneysel etkinlikler temel kavramlar ve aralarındaki ilişkiler öğretildikten sonra uygulanmalıdır. Bu aşamada kavramların öğretimi ile ilgili en iyi yol, Ausubel yaklaşımına göre, deneyimli ve bilişsel açıdan donanımlı bir öğretmen tarafından anlamlı sözel öğretimin kullanılmasıdır.

Deneysel etkinlikler uygulanışı açısından değerlendirildiğinde, öğretmen ve öğrencinin aktif katılımını dikkate almak gerekmektedir. Bu deneysel etkinliklerde, öğrencinin aktif katılımı açısından, bireysel veya grup deneyleri yerine gösteri deneyinin yapılması aksaklık olarak görülebilir. Ausubel'in anlamlı sözel öğrenme yaklaşımı göre öğrenmenin başarılı bir şekilde gerçekleşmesi deneyimli ve bilişsel açıdan donanımlı bir öğretmenin sunuşuna bağlıdır. Bu nedenle öğretmenin gösteri deneyi yapan ve sunan, soru-cevap yöntemi ile de öğrenciyi aktif kılan bir yaklaşımla hareket etmesi gerekmektedir. Başka bir deyişle Ausubel'in yaklaşımına göre, öğretmenin aktif olduğu, soru-cevap ve tartışma yöntemi ile öğrenciyi aktif hale getiren bağıl buluş yöntemi ile öğrenciye bilgiyi bulduran bu çalışmadaki gösteri deneylerini desteklemektedir.

Deneysel etkinlikler yapılış amacı açısından değerlendirildiğinde, önerilen deneysel etkinliklerin amacı pratikte yaygın bir şekilde kullanılan bir denencenin ret edildiği, felsefi temelde alternatifi olan denencenin de kendiliğinden ret edileceği ancak iki ret edilen denence üzerinden daha doğru ve anlamlı olan bir genellemenin yapıldığı bir eğitim sürecidir. Bu nedenle deneysel etkinliklerin hipotez test etme deneyi türünde olduğu söylenebilir.

Fen Eğitimi Bağlamında Deney 1 ve 2'nin Tartışılması

Deney 1'deki iki ardışık deneme sırasıyla iyodun nitel analizi ve ısı etkisi ile davranışına dayanmaktadır. Şekil 1 ve Şekil 2'de görüldüğü gibi, koyu siyah renkli katı iyot örneği ısıtıldığında, deney tüpünü dolduran ve difüze olabilen mor menekşe renkli madde oluşmaktadır. Isıtmada oluşan mor menekşe renkli maddenin deney tüpünü doldurması ve difüze olması gibi özellikleri bu maddenin gaz olduğunun nitel göstergesidir. Bu bağlamda ısıtma işleminde oluşan gaz haldeki maddenin iyot mu yoksa başka bir madde mi olduğunu belirlemek için iyot testi yapılmıştır. İyot testinde nişastalı iyodürlü kağıtta koyu mavi renk oluşumu nedeniyle iyot testi pozitiftir. Başka bir deyişle ısıtmada oluşan gaz haldeki mor menekşe renkli madde iyottur. Bu durumda katı iyot örneği ısıtıldığında, iyot örneğindeki iyot süblimleşmektedir. Başka bir deyişle yeni bir maddenin oluşmamakta sonuç olarak da fiziksel değişim gerçekleşmektedir. Bu tartışmalar ışığında Deney 1, iyodun nitel analizini, iyodun ısıtıldığında süblimleştiğini ve fiziksel değişim gerçekleştiğini ayrıca bir hal değişimi olan süblimleşmenin de fiziksel değişim olduğunun öğretimi için kullanılabilir niteliktedir. Ayrıca bir madde ısıtıldığında, fiziksel ve kimyasal değişim ile renk değişimi ilişkisinin öğretimi içinde kullanılabilir bir deneysel modeldir.

Deney 1'de elde edilen veriler ışığında önerilen Denence 1 ve 3-5 incelendiğinde, Denence 1 hem katı iyot örneğinde hem de iyot örneğinin ısıtılmasında oluşan gaz haldeki mor menekşe renkli gaz ile yapılan iyot testi ile doğrulanmaktadır. Katı iyot örneğinin ısıtıldığında gerçekleşen süblimleşme olayı başka bir deyişle fiziksel

değişimin gerçekleşmesi nedeniyle "Madde ısıtıldığında rengi değişiyorsa, kimyasal değişim gerçekleşir" olarak ifade edilen Denence 3 pratikte ret edilir. Denece 3'ün alternatifi olarak önerilen "Madde ısıtıldığında rengi değişiyorsa, fiziksel değişim gerçekleşir" olarak ifade edilen Denece 4 pratikte doğru olmakla birlikte, felsefi temelde ret edilir. Bu bağlamda "Bir madde ısıtıldığında rengi değişiyorsa, bazı durumlarda yalnızca fiziksel değişim, bazı durumlarda ise hem fiziksel hem de kimyasal değişim meydana gelir" olarak ifade edilen Denence 5'in daha doğru ve anlamlı bir çıkarım veya genellemedir.

Deney 2'deki ardışık üç denemenin ilk ikisi; sırasıyla magnezyum tozunun ve şeridin oksijenli ortamda çıplak alevle doğrudan ısıtılmasına, üçüncüsü ise magnezyum şerit ile magnezyum şeridin ısıtılmasında oluşan ürünün süspansiyonlarının asidik, bazik ve nötral özelliklerinin fenol ftalein testi ile belirlenmesine dayanmaktadır. Şekil 3-5 de görüldüğü gibi, magnezyum toz veya şerit örneği ısıtıldığında, flaş ışıma ve beyaz renkli bir madde oluşmaktadır. Bu bağlamda ısıtma işleminde oluşan beyaz renkli maddenin magnezyum mu yoksa başka bir madde mi olduğunu belirlemek için yapılan fenol ftalein testinde magnezyum şerit süspansiyonu ile yapılan denemede pembe renk oluşmadığından test negatif iken, beyaz renkli ısıtma ürününün süspansiyonu ile pembe renk oluşumu nedeniyle fenol ftalein testi pozitiftir. Başka bir deyişle ısıtmada oluşan beyaz renkli madde magnezyum metalinden farklı bir maddedir. Bu durum magnezyum tozu veya şeridi ısıtıldığında, yeni bir maddenin oluşması nedeniyle kimyasal değişimin gerçekleştiğinin nitel göstergesidir. Bu tartışmalar ışığında Deney 2, magnezyum metalinin tanıtımı, magnezyum tozu veya şeridinin ısıtıldığında kimyasal değişim gerçekleştiğini, ısı etkisi ile kimyasal değişim gerçekleşebileceğinin öğretimi için kullanılabilir niteliktedir. Ayrıca madde ısıtıldığında, fiziksel ve kimyasal değişim ile renk değişimi ilişkisinin öğretimi içinde kullanılabilir bir deneysel modeldir.

Deney 2'de elde edilen veriler ışığında önerilen Denence 2-5 incelendiğinde, Denence 2 magnezyum şeridin ısıtılmasında oluşan beyaz renkli ürünün süspansiyonu ile yapılan fenol ftalein ile doğrulanmaktadır. Magnezyum tozu veya şeridinin ısıtıldığında, oda sıcaklığında magnezyum şeritten (metalik gri) farklı renkte ürünün (beyaz) oluşması yeni bir madde oluştuğunun başka bir deyişle kimyasal değişim gerçekleştiğinin nitel göstergesidir. Bu durumda "Madde ısıtıldığında rengi değişiyorsa, kimyasal değişim gerçekleşir" olarak ifade edilen Denence 3 pratikte doğrulanır. Denece 3'ün alternatifi olarak önerilen "Madde ısıtıldığında rengi değişiyorsa, fiziksel değişim gerçekleşir" olarak ifade edilen Denece 4 ise hem pratikte hem de felsefi temelde ret edilir. Bu bağlamda "Bir madde ısıtıldığında rengi değişiyorsa, bazı durumlarda yalnızca fiziksel değişim, bazı durumlarda ise hem fiziksel hem de kimyasal değişim meydana gelir" olarak ifade edilen Denence 5'in daha doğru ve anlamlı bir genelleme olduğu söylenebilir.

Fiziksel ve Kimyasal Değişim ile Renk Değişimi İlişkisinin Tartışılması

Deney 1 ve 2'de elde edilen veriler ışığında, Deney 1 katı koyu siyah renkli iyot örneğinin ısı etkisi ile süblimleşmesinde mor menekşe renkli gaz halde iyot oluşmaktadır. Bu durum, fen eğitiminde yaygın bir şekilde kullanılan "Bir maddenin ısıtıldığında rengi değişirse, kimyasal değişim gerçekleşir" olarak ifade edilen Denence 3'ü deneysel olarak ret etmekte, Denence 4'ü ise doğrulamaktadır. Başka bir deyişle Deney 1 bir maddenin ısıtıldığında rengi değişmesine rağmen, fiziksel değişiminde gerçekleşebileceğinin kanıtıdır. Diğer yandan maddeye yapılan bir etkide (ısıtmada) fiziksel değişim ile renk değişimi ilişkisini modellemektedir. Sonuç olarak Denence 3'ü ret etmek, Denence 4'ü pratikte doğrulamak için pratik temelleri ortaya koymaktadır.

Deney 2'de metalik gri renkli magnezyum tozu veya şeridinin ısıtılmasında beyaz renkli yeni bir madde oluşmaktadır. Bu bağlamda Deney 2, Denence 3'ü deneysel olarak doğrulamakta ancak Denece 4'ü ise ret etmektedir. Diğer yandan maddeye yapılan bir etkide (ısıtmada) kimyasal değişim ile renk değişimi ilişkisini modellemektedir. Sonuç olarak Denence 4'ü ret etmek, Denence 3'ü doğrulamak için pratik temelleri ortaya koymaktadır.

Deney 1 ve Deney 2'de elde edilen veriler bütün olarak değerlendirildiğinde, Denence 3 ve 4 felsefi temelde birbirini ret edeceği açıktır. Bu bağlamda daha doğru ve anlamlı bir genellemeye gidilmelidir. Bu durumda "Bir madde ısıtıldığında rengi değişiyorsa, bazı durumlarda yalnızca fiziksel değişim, bazı durumlarda ise hem fiziksel hem de kimyasal değişim meydana gelir" olarak ifade edilen Denence 5'in daha doğru ve anlamlı bir genelleme olduğu söylenebilir. Ayrıca fen eğitimi bağlamında Deney 1 ve Deney 2 ardışık olarak uygulandığında fiziksel ve kimyasal değişim ile renk değişimi ilişkisinin öğretimi için iyi bir model olduğu söylenebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

İyot örneğinde iyot elementinin nitel analizi ve iyodun süblimleşmesi ayrıca magnezyum metalinin ısıtılması ve fenol ftalein testi üzerinden yapılan iki deneysel etkinlikte elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibi sıralanabilir.

1. Deney 1-2; ortaokul öğrencilerinin fen eğitiminde fiziksel ve kimyasal değişim ile renk değişimi ilişkisinin öğretiminde ilgili kavramlar öğretildikten sonra, gösteri deneyi şeklinde, önerilen hipotezleri test etme amacıyla, bağıl buluş yolu izlenerek, tümevarım yaklaşımıyla uygulanabilir niteliktedir.
2. Deney 1-2; kolay bulunabilir insan sağlığına zarar vermeyen kimyasal madde ve araç gereçlerle bir ders saati gibi kısa uygulanabilir özeliktedir. Ayrıca renk değişimi, flaş ışıma gibi nitel veriler nedeniyle ilgi çekicidir.
3. Deney 1; analiz yöntemi bağlamında iyodun nitel analizi, süblimleşmenin hal değişimi ve fiziksel değişim olduğunu başka bir deyişle madde ısıtıldığında rengi değişmesine rağmen fiziksel değişim gerçekleşebileceğini kanıtlamaktadır. Fiziksel değişim ile renk değişimi ilişkisinin buluş yoluyla öğretimi için uygulanabilir niteliktedir.
4. Deney 2 magnezyumun ısıtılması ile kimyasal değişimin gerçekleştiğini ve kimyasal değişim ile renk değişimi ilişkisini kanıtlamaktadır. Kimyasal değişim ile renk değişimi ilişkisinin buluş yoluyla öğretimi için uygulanabilir niteliktedir.
5. Denence 3 ve 4 yerine "Bir madde ısıtıldığında rengi değişiyorsa, bazı durumlarda yalnızca fiziksel değişim, bazı durumlarda ise hem fiziksel hem de kimyasal değişim meydana gelebilir" olarak ifade edilen Denence 5 daha doğru ve anlamlı bir genellemedir.
6. Deneysel etkinliklerin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin değişimi bağlamında tahmin yapma, gözlem yapma, veri alma, çıkarımda bulunma, yorumlama ve sonuç çıkarma becerilerinin gelişimini sağlayacağı düşünülmektedir.

Not: Bu çalışma 06-08 Kasım 2014 tarihlerinde Antalya'da 22 Ülkenin katılımıyla düzenlenen "3rd World Conference on Educational and Instructional Studies- WCEIS-2014"de bildiri olarak sunulmak olarak seçilmiş olup, JRET Bilim Kurulu hakemleri tarafından değerlendirilerek bu sayıda yayınlanmasına karar verilmiştir.

KAYNAKÇA

Çepni, S. (Ed) (2012). *Kuramdan Uygulamaya Fen ve Teknoloji Öğretimi.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Anderson, M. ve Buckley, A. (1996). Equilibrium Constants You can Smell, *Journal of Chemical Education,* 73 (7), 639.

Beach, D. H. ve Stone, H. M. (1988). Survival of the High School Chemistry Lab, *Journal of Chemical Education,* 65 (7), 619-620.

Demirci, B. (1993). Çağdaş Fen Bilimleri Eğitimi ve Eğitimcileri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 155-157.

Ergül, S., Ergül, S. ve Küçüközer H. (2002). Türkiye'deki İlköğretim Okullarında VIII. Sınıf Fen Bilgisi Dersi Uygulamaları: Elementlerden Bileşik Oluşumunun Gösterilmesi için Yeni Bir Deneysel Yöntem, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 23, 104-107.

Eugene T. S. (1995). Syringe Ammonia Fountain, *Journal of Chemical Education,* 72 (9), 828.

Gallet, C. (1998). Problem Solving Teaching in the Chemistry Laboratory: Leaving the Cooks… *Journal of Chemical Education,* 75 (1), 72.

Gensler, W. J. (1970). Physical Versus Chemical Change, *Journal of Chemical Education,* 47 (2), 154.

Lagowski, J. J. (1989). Reformatting the Laboratory, *Journal of Chemical Education,* 66 (1), 12-14.

Lawson, A. E. (1995). *Science teaching and the development of thinking.* Belmont, CA: Wadsworth.

Lawson, A. E., Alkhoury, S., Benford, R., Clark, B.R. ve Falconer, K. A. (2000). What Kinds of Scientific Concepts Exists? Concept Construction and Intellectual Development in College Biology, *Journal of Research in Science Teaching,* 37 (9), 996-1018.

Leenson, I. A. (2005). Sublimination of İodine at Various Pressures Multipurpose Experiments in Inorganic and Physical Chemistry, *Journal of Chemical Education,* 82 (2), 241.

Odubunni, O. ve Balagun, T. A. (1991). The Effect of Laboratory and Lecture Teaching Methods on Cognitive Achievement in Integrated Science, *Journal of Research in Science Teaching,* 28, 213 - 224.

Pimental G. C. (1966). *Chemistry: An experimental science. Chemical education material study.* London: W. H. Freeman and Company.

Rundle, R. E., Foster, F. J, ve Baldwin, R. R. (1944). On the Nature of Strach-Iodine Complex J. Am. Chem. Soc., 66 (12), 2116-2120.

Stephen W. W. (2009). Iodine! *Journal of Chemical Education,* 86 (10), 1137.

Sienko, M. J. ve Plane, R. A. (1966). *Chemistry: Principles and properties.*(International Student Edition). Newyork: Mc Graw-Hill Book Company.

Tanis, D. O. (1984). Why I Do Demonstrations. *Journal of Chemical Education,* 61 (11), 1010 – 1011.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Kasım 2014 Cilt:3 Sayı: 4 Makale No: 38 ISSN: 2146-9199

FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ "ATOM" KAVRAMINA İLİŞKİN KAVRAMSAL ANLAMA DÜZEYLERİ

Meryem G. Baybars
Milli Eğitim Bakanlığı
mgorecek@hotmail.com

Doç. Dr. Hüseyin Küçüközer
Balıkesir Üniversitesi
hkucuk@balikesir.edu.tr

Özet
Öğrenciler ortaokuldan üniversiteye kadarki süreçte neredeyse her yıl atom kavramı ile karşılaşmaktadır. Atom kavramının iyi anlaşılması fen bilgisi, kimya ve fizik dersleri için önemlidir. Bu çalışma ile Fen Bilgisi öğretmen adaylarının "atom" ile ilgili fikirlerinin ne olduğu ve yapılan öğretimin kavramsal anlamaya etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmanın örneklemini Fen Bilgisi öğretmenliğinde öğrenim gören toplam 48 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak kavram testi ve yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılmıştır. Öğretim öncesinde Fen Bilgisi öğretmen adaylarının "atom" ile ilgili daha çok alternatif kavram düzeyinde, öğretim sonrasında ise, çoğunun "atom" ile ilgili bilimsel düzeyde kabul edilebilecek kavramlara sahip olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Atom, alternatif kavram, kavramsal anlama.

THE PRE-SERVICE SCIENCE TEACHERS' CONCEPTUAL UNDERSTANDING OF ATOM

Abstract
Students are confronted with the concept of atoms almost every year in the period from middle school to university. Understanding concept of atom is important for science, chemistry and physic lessons. The purpose of this study is revealing the ratio of ideas pre-service science teachers have about "atom" 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 "atom". After the instruction, it can be said that most of the pre-service science teachers have scientific concepts about "atom".

Key Words: Atom, alternative concept, conceptual undrestanding.

GİRİŞ

Kavram, kısaca nesnel gerçekliğin insan beyninde yansıma biçimi (Hançerlioğlu, 1967) veya insan zihninde anlamlanan, farklı obje ve olguların değişebilen ortak özelliklerini temsil eden bir bilgi şeklinde tanımlanabilir Ülgen (2004). Morgan (1977) ise kavramları, "belli bir uyarıcının bir ya da daha fazla özelliğinin soyutlanmasıdır" şeklinde tanımlamıştır. Kavramlar tanımla öğrenilebilecek bilgi parçaları değildir. Kavram öğretimi konusunda yapılan hatalardan bir tanesi de kavramların sadece tanımla öğretilebileceğine inanılmasıdır. Kavramlar insanlarda doğuştan itibaren gelişmeye başlar. Kavramlar geliştikçe bilginin yapıtaşları oluşur. Oluşan bu yapıtaşları farklı şekillerde birleştirilerek yeni bilgilerin kavranması veya zihinde üretilmesi sağlanabilir (Çepni, 2005). Birey dünyaya geldiği andan itibaren, kavram öğrenmeye başlar ve bu kavram öğrenme süreci bireyin yaşamı boyunca devam eder. Yani bir birey okula başlamadan önce, öğretilecek olgu ve

kavramlarla ilgili bilgi ve inanışlara sahiptir. Burada dikkat edilmesi gereken nokta, bireylerin sahip olduğu bu kavram ve inanışlar, oldukça köklü ve bilimsel olarak kabul edilen görüşlerle uyumlu olmayabilir (Osborne, 1985; Gunstone ve Champagne, 1990; Duit ve Treagust, 2003). Literatürde yer alan farklı çalışmalar incelendiğinde, bireyin kavramlarla ilgili sahip olduğu bu fikirler; kavram yanılgıları, yanlış algılamalar, alternatif kavramlar, ön kavramlar, alternatif çerçeveler gibi isimler ile kullanılmaktadır. Çalışmamız kapsamında alternatif kavram ifadesi tercih edilmiştir. Bu alternatif kavramlar hiç şüphesiz ki, bireyin öğrenmesini engelleyebilecek, bireyin karşılaştığı durumları yanlış yorumlamasına sebep olabilecektir. Bu nedenle, bireylerde var olan bu alternatif kavramların kaynaklarının belirlenmesi gerekmektedir. Wandersee vd., (1994), öğrencilerin sahip olduğu alternatif kavramlara benzer şekilde öğretmenlerinde alternatif kavramlara sahip olduğunu belirtmektedirler.

Fen bilimleri alanındaki temel kavramlardan bir tanesi de atom kavramıdır. Öğrenciler ortaokuldan üniversiteye kadarki süreçte neredeyse her yıl atom kavramı ile karşılaşmaktadır. Atom kavramının iyi anlaşılması fen bilgisi, kimya ve fizik dersleri için önemlidir. Bu çalışma ile Fen Bilgisi Öğretmenliği ikinci sınıf öğrencilerinin öğretim öncesi ve öğretim sonrası atom ve atomun yapısına ilişkin fikirlerinin ne olduğu ve yapılan öğretimin kavramsal anlamaya etkisi incelenmiştir.

YÖNTEM

Araştırma nitel ve nicel desenlere sahiptir. Araştırmada deneysel desen türlerinden, ilişkili iki ölçümden elde edilen puanların karşılaştırılması yöntemi kullanılmıştır. Bu doğrultuda öğrencilere öğretim öncesi ve öğretim sonrasında 1 adet soru yöneltilmiştir. 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 "atom" kavramına 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 2. sınıfta öğrenim gören toplam 48 öğrenci (I. ve II. öğretim) ile yürütülmüştür.

Araştırma Süreci

Öğrencilerin kuantum fiziğine ilişkin kavramsal anlamalarını belirleyebilmek için 14 sorudan oluşan Kuantum Fiziği Kavram Testi kullanılmıştır. Bu çalışma kapsamında, "Atom" kavramı ile ilgili 1 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" ve "Atom modellerini hatırlayalım" isimli bir çalışma yaprakları uygulanmıştır. Etkinliğin amacı, öğrencilerin atom modelleri hakkında öğrendikleri bilgileri hatırlamaları ve aralarındaki tarihsel gelişim süreçlerini fark etmeleridir. Merak uyandırma aşamasında önceki haftadan öğrencilere çeşitli kaynaklardaki atom ile ilgili görselleri araştırarak sınıf ortamına getirmeleri istenmiş ve bu görsellerin doğru olup olmadığı tartışmaya açılmıştır. Ayrıca bu aşamada öğrencilere "Atomun yapısını anlamak neden önemlidir" sorusu yöneltirmiştir. Keşif aşamasında ise öğrenciler,
http://phet.colorado.edu/simulations/sims.php?sim=Models_of_the_Hydrogen_Atom
adresine yönlendirilmiştir.

Öğrencilere simülasyon ile ilgili bir çalışma yaprağı sunulmuştur. Hazırlanan çalışma yaprağı atom modellerinin tarihsel gelişimine göre hazırlanmıştır, böylece öğrencilerin atom modellerini tarihsel süreçte ele alarak atom modellerinin açıkladıkları ve yetersiz kaldıkları noktaları da keşfetmesi sağlanmıştır.

Açıklama aşamasında ise öğrencilere bohr atom modeli çalışma yaprağı sunulduktan sonra, bu modeli daha iyi kavratmak, modelin açıkladığı ve yetersiz kaldığı noktaları ortaya koymak için bohr yörüngelerinin yarıçapı, bohr yörüngelerinin enerjisi, bohr modelinin eksiği var mı? konularına değinilmiştir. Ancak burada konular direkt olarak öğrencilere verilmemiş, aşama aşama öğrenci katılımı ile formullerin türetilmesi şeklinde işlenmiştir. Bu açıklamalar yapıldıktan sonra, öğrencilere; Bohr atom modeli ile atomun yapısı tamamen ortaya konmuş mudur? Yoksa diğer atom modellerinde olduğu gibi Bohr atom modelinin de eksik tarafları, açıklayamadığı noktalar var mıdır? şeklinde sorular yöneltilmiştir. Öğrencilerden cevaplar alındıktan sonra, öğrencilere Bohr atom modelinin eksik yönleri sunulmuştur. Genişletme aşaması öğrenmenin transfer edilmesidir (Thorndike,1923 akt: Eisenkraft, 2003). Bu aşamada, "Hayatımızın neresinde" isimli bir etkinlik gerçekleştirilmiş ve kısaca modern atom teorisinden bahsedilmiştir. Öğrenciler uygulama boyunca edindikleri kavramlar ışığında; değerlendirme aşamasında; yine delillere ve kanıtlara dayanarak farklı sorulara yanıt bulmaya çalışmışlardır. İlişkilendirme aşamasında, öğrencilerden kendi isimleri ile bir atom modeli önermeleri istenmiştir. (Bu noktada öğrenciler şekil çizebilir, şekil üzerinde açıklama yapabilir ya da değişik materyaller kullanarak bir model oluşturabilirler.) Daha sonra öğrencilerin önerdikleri modelleri arkadaşları ile paylaşmaları istenmiş, böylece öğrenciler, fikirlerini diğer öğrenciler ile paylaşma fırsatı elde etmişlerdir. Daha sonra öğrencilerin yapmış oldukları önerileri, modern atom teorisi ile kıyaslamaları istenmiştir.

Veri Analizi

Bu bölümde kavram testinde, "Atom" ile ilgili olarak öğrencilere yöneltilen 1 adet soru ve sorunun değerlendirilmesinde kullanılan analizlere yer verilmiştir. Araştırmanın amacına yönelik olarak öğrencilere yöneltilen 1 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." İle başlayan kodlar alternatif kavramları ifade edecek şekilde düzenleme yapılmıştır (Tablo 1).

Tablo 1: Kodlar ve Kodların Anlamları

Kodlar	**Kodların anlamları**
BİL. ŞEKİL	Açıklamada doğru şekil çizilmişse.
BİL. BULUT	Çekirdekte proton ve nötron, çekirdek etrafında elektronlar elektron bulutu şeklinde yer alır.
BİL. BELİRSİZLİK	Çekirdekte proton ve nötron, çekirdek etrafında bulunma olasılığının en fazla olduğu yerlerde elektronlar bulunur. Elektronların yeri belirsizlik ilkesine göre tam olarak belirlenemez.
ALT. ELEKTRON	Proton ve nötron çekirdekte, elektronlar çok küçük ve hızlı olduğundan yerlerini tam olarak belirtemeyiz.
ALT. YÖRÜNGE	Proton ve nötron çekirdekte elektronlar ise çekirdek etrafında belirli yörüngelerde bulunur.
ALT. GÜNEŞ	Öğrenci güneş sistemi modelini çizmiş ama açıklama yapmamış ise.
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 8 puan ve diğerleri azalan puanlar olacak şekilde Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2: Kavramsal Kategoriler ve Puanları

Kavramsal kategori	**Puan**	**Kriterler**
Bilimsel	8	3 kriteri de içeriyorsa; Yazılan açıklamanın doğru cevabın bütün bileşenlerini içermesidir.
Bilimsel Bölümlü	Bu 3 kriterin hepsini içermeyen durumlar; bireyde alternatif model gelişmemiş.	
	7	Bilimsel kategoriden 2'sini yazanlar
	6	Bilimsel kategoriden 1'ini yazanlar
Bilimsel ve alternatif	5	Bilimsel kategorideki 3 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	
	4	Bireyde alternatif kavram gelişmiş, bunun yanında bilimsel kriterlerin 2'sinede sahip
	3	Bireyde alternatif kavram gelişmiş, bunun yanında bilimsel kriterlerin 1'inede 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

Bulgular kısmında nitel verilerin sunumunun ardından ilgili yanıt türünü içeren bir görüşme verisi var ise, bunlar o yanıt türünü derinlemesine açıklayabilmede kullanılmıştır.

Öğretim öncesinde ve sonrasında kavram testinden elde edilen nitel verilerin nicelleştirilmesi sonucunda elde edilen puanlar SPSS 16.0 programına girilmiş, puanlar arasındaki farklılık "parametrik olmayan testlerden Wilcoxon Signed Rank Test (Wilcoxon İşaretli sıralar testi)" kullanarak incelenmiştir.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Kasım 2014 Cilt:3 Sayı: 4 Makale No: 38 ISSN: 2146-9199

BULGULAR

Bu bölümde, kavram testinde, "Atom" konusuyla ilgili olarak öğrencilere yöneltilen "Zihninizde canlandırdığınız atom modelini çizerek açıklayınız." sorusunun değerlendirilmesine yer verilmiştir.

Öğrencilerin soruya öğretim öncesi ve öğretim sonrasında verdikleri yanıtlar ile bu yanıtlara ait öğrenci sayıları ve yüzdeleri Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3: Öğrencilerin Atom Konusuyla İlgili Açıklamalarından Elde Edilen Yanıt Türleri

Yanıt Türleri	Ön test		Son test	
	N	%	N	%
Bilimsel	-	-	5	10,4
Bilimsel Bölümlü	2	4,2	23	47,9
Bilimsel ve Alternatif	-	-	-	-
Bilimsel Bölümlü ve Alternatif	18	37,5	13	27,1
Alternatif	10	20,8	3	6,2
Alternatif Bölümlü	5	10,4	-	-
Hiçbir şey	13	27,1	4	8,4
Genel Toplam	48	100	48	100

Öğrenci yanıtları belirlenmiş olan 3 kriteri de içeriyorsa, bu öğrenciler bilimsel kavrama düzeyi grubuna dahil edilmektedir.

Öğretim öncesi:

Öğrencilerin öğretim öncesi verdikleri yanıtlar incelendiğinde, "bilimsel", "bilimsel ve alternatif" olarak kabul edilebilir yanıtlara rastlanmamıştır. Öğrencilerin % 4,2'si "bilimsel bölümlü", % 37,5'i ise "bilimsel bölümlü ve alternatif" kategorisinde yanıt vermiştir. Öğrenci yanıtları değerlendirildiğinde "alternatif" kodlu yanıt türünün oranının % 20,8, "alternatif bölümlü" yanıt oranının ise %10,4 olduğu gözlenmektedir. Öğrencilerin % 27,1'inde ise kodlama için yeterli bilgi yer almamıştır.

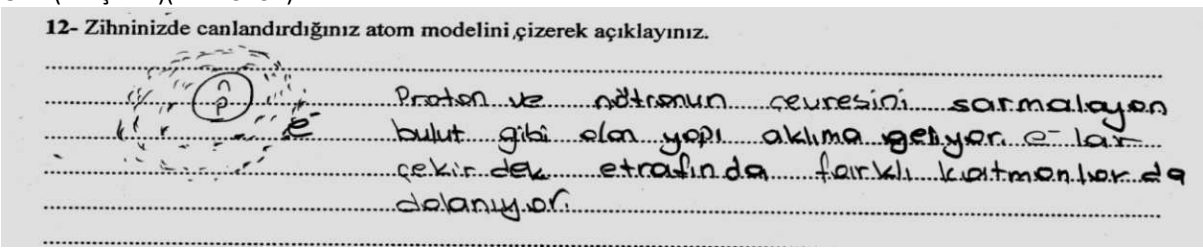
Aşağıda öğrencilerde tespit edilen kavramsal kategorilere örnekler sunulmuştur.

Bilimsel bölümlü:

Bu kategorideki yanıtlar incelendiğinde öğrencilerin atomun yapısı ile ilgili doğru ancak eksik açıklamalar yaptıkları gözlenmiştir.

Öğretim öncesinde, "bilimsel bölümlü" kategoride yer alan Ö12 (12 numaralı öğrenci) nin cevabı aşağıda sunulmuştur.

Ö12:(BİL.ŞEKİL)(BİL.BULUT)


12- Zihninizde canlandırdığınız atom modelini çizerek açıklayınız.

Proton ve nötronun çeresini sarmalayan bulut gibi olan yapı aklıma geliyor. e⁻ lar çekirdek etrafında farklı katmanlarda dolanıyor.

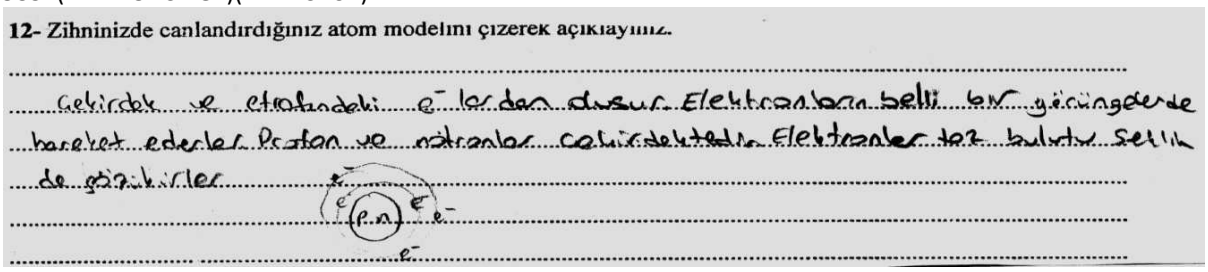
Yukarıda yer alan öğrenci yanıtı ve çizimi incelendiğinde, öğrencinin çekirdekte proton ve nötron, çekirdek etrafında ise bir bulut şeklinde elektronların yerini gösterdikleri, ancak elektronların yerinin belirsizlik ilkesine bağlı olarak belirlenemediğinden bahsetmedikleri gözlenmiştir. Bu yüzden bu öğrencinin yanıtı "bilimsel bölümlü" kategorisinde değerlendirilmiştir.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Kasım 2014 Cilt:3 Sayı: 4 Makale No: 38 ISSN: 2146-9199

Bilimsel bölümlü ve alternatif:

Bu kategorideki yanıtlar incelendiğinde öğrencilerin gerek açıklamalarında gerekse çizimlerinde güneş sistemine benzer ifade ve çizimler kullandığı gözlenmiştir. Bilimsel bölümlü ve alternatif kategorisinde yer alan öğrenci yanıtlarına örnek olarak Ö35'in cevabı aşağıda sunulmuştur.

Ö35: (ALT. YÖRÜNGE)(BİL. BULUT)

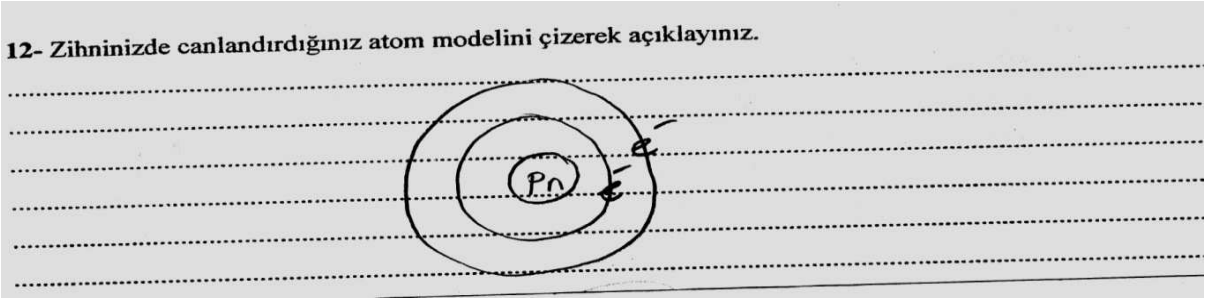


Ö35'in yanıtı incelendiğinde, atomun yapısına ilişkin "Çekirdekte proton ve nötron çekirdek etrafında elektronlar elektron bulutu şeklinde bulunur." bilimsel bölümlü düşüncesine sahip olduğu söylenebilir. Ancak Ö35 çiziminde, proton ve nötronu çekirdekte elektronları ise çekirdek etrafında belirli yörüngelerde gösterdiği için "bilimsel bölümlü ve alternatif" kategorisine dahil edilmiştir. Bu kategoride yer alan tüm öğrenci yanıtları değerlendirildiğinde, diğer öğrencilerin de (Ö5, Ö7, Ö14,Ö17, Ö23, Ö24, Ö25, Ö30, Ö31, Ö33, Ö34, Ö35, Ö36,Ö37, Ö38,Ö41, Ö42) çizimlerinde Ö35'in çizimine benzer gösterimler yaptığı gözlenmiştir.

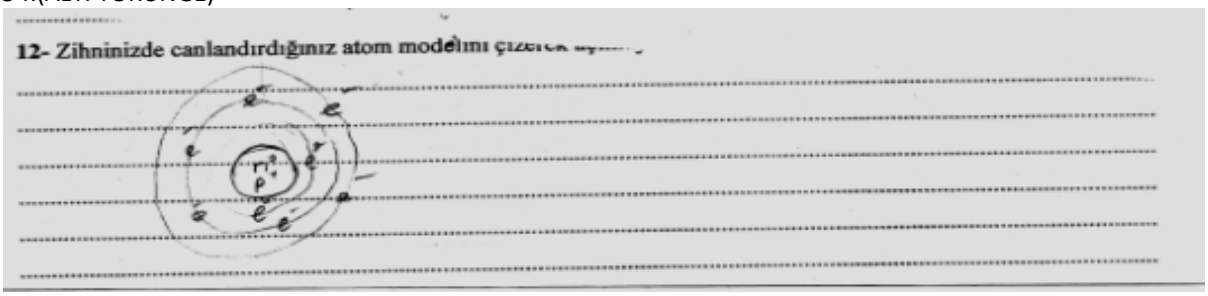
Alternatif:

Bilimsel kavramlardan hiç birini içermeyen durumlarda öğrenciler alternatif kategorisine dahil edilmiştir. Alternatif kategoride değerlendirilen öğrenci yanıtlarına örnekler aşağıda sunulmuştur.

Ö13: (ALT. YÖRÜNGE)



Ö4:(ALT. YÖRÜNGE)



Yukarıda yer alan öğrenci yanıtları incelendiğinde, öğrencilerin atomun yapısı ile ilgili sözel açıklama yapmadıkları, sadece şekil çizdikleri gözlenmektedir. Öğrenci yanıtlarında yer alan şekiller incelendiğinde, öğrencilerin proton ve nötronu çekirdekte elektronları ise çekirdek etrafında belirli yörüngelerde gösterdiği görülmektedir. Bu kategoride yer alan diğer öğrencilerde de (Ö1, Ö2, Ö8, Ö18, Ö21, Ö39, Ö43, Ö45) benzer çizimlerin yapıldığı gözlenmiştir. Bu model gerek ders kitaplarında gerekse diğer kaynak kitaplarda sıklıkla yer alan bir model olup, atomun yapısını bilimsel anlamda açıklamada yetersizdir.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Kasım 2014 Cilt:3 Sayı: 4 Makale No: 38 ISSN: 2146-9199

Görüşme verileri incelendiğinde, öğrencilerin (Ö43, Ö45) genelde zihinlerindeki modelin, proton ve nötronu çekirdekte elektronları ise çekirdek etrafında belirli yörüngelerde gösteren güneş sistemi modeli olduğu gözlenmiştir. Öğrencilerin atoma ilişkin olarak sahip olduğu düşünceler aşağıda verilen görüşme alıntılarında tartışılmıştır.

A: Atom nedir? Atom deyince zihninde oluşan yapıyı açıklayabilir misin?

Ö45: Atom, aslında eskiden bakılınca maddenin en küçük yapıtaşı ama artık değil çünkü atom altı parçacıkları bulduk. Atom işte bu atom altı parçacıkları içeren ve maddenin yapıtaşlarının bir araya gelmesi ile oluşmuş bir yapı. Zihnimdeki atom modeli ehhh….. genelde eski modeller var. Merkezde proton ve nötronların bulunduğu etrafında ise elektronların dolaştığı bir model (ALT. YÖRÜNGE).

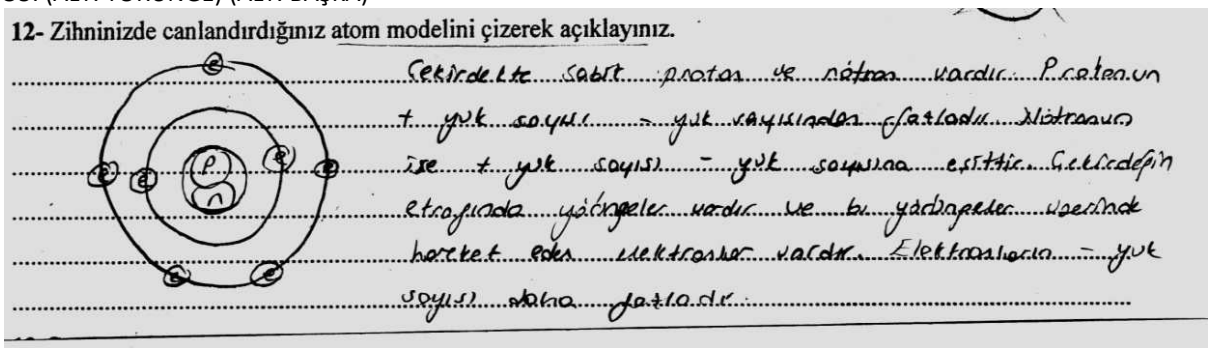
Ö42: Atom dediğimiz zaman aslında kimya dersleri aklıma geliyor direkt. Maddenin en küçük parçacıklarından, bölünebilen en küçük parçası olduğu geliyor aklıma. Bunu daha küçük parçacıkları var tabii. Maddenin yapısı, temel taşı, maddenin özelliğini gösteren en küçük birim. Merkezde çekirdek kısmında proton ve nötronlar var. Elektronlar belirli enerji katmanlarında hareket ediyor (ALT. YÖRÜNGE).

Yukarıda verilen alıntılarda görüldüğü gibi öğrenciler, atomu açıklarken güneş sistemi modelinden yararlanmışlardır. Kavram testine verilen yanıtlar ve görüşme verileri incelendiğinde öğrencilerin "Atomun yapısında çekirdekte proton ve nötron, çekirdek etrafında bulunma olasılığının en fazla olduğu yerlerde elektronlar yer alır. Elektronların yeri Heisenberg belirsizlik ilkesine göre tam olarak belirlenemez.(Doğru şekil çizimi)" bilimsel düşüncesine sahip olmadıkları söylenebilir.

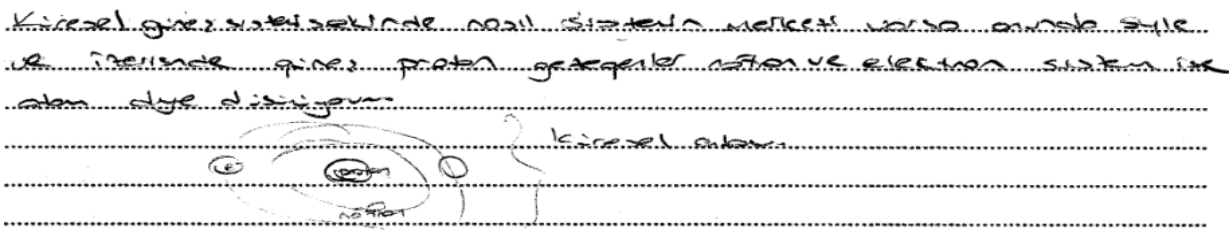
Alternatif bölümlü:

Eğer öğrenci alternatif kavramlardan birden çoğuna sahipse, bu durumda bu öğrenciler "alternatif bölümlü" düzey kategorisine dahil edilmektedir. Aşağıda "alternatif bölümlü" düzeye ait örnek verilmiştir.

Ö5: (ALT. YÖRÜNGE) (ALT. BAŞKA)



Ö19: (ALT. BAŞKA)



Bu kategoride yer alan yanıtlarda, öğrencilerin (Ö3, Ö11, Ö15, Ö19) bilimsel olarak kabul edilebilir açıklamalar yapmadıkları ve bilimsel olarak kabul edilebilir şekil çizmedikleri gözlenmektedir. Ö5'e ait yanıt incelendiğinde, öğrencinin merkezde proton ve nötron, onun etrafında belirli yörüngelerde elektronları çizdiği gözlenmektedir. Ayrıca, Ö5, proton, nötron ve elektronun sahip olduğu yük değerleri ile ilgili karşılaştırma yapmaktadır. Ö19'a ait yanıt incelendiğinde ise öğrenci küresel güneş sistemi adı altında bir modelden bahsetmiştir. Bu modele göre Ö19, protonun merkezde, nötron ve elektronların ise yörüngelerde yer aldığını ifade etmektedir. Ö3, Ö11 ve Ö15'in ise bilimsel olarak kabul edilebilir açıklamalar yapmadıkları ve bilimsel olarak kabul edilebilir şekil çizmedikleri belirlenmiştir.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Kasım 2014 Cilt:3 Sayı: 4 Makale No: 38 ISSN: 2146-9199

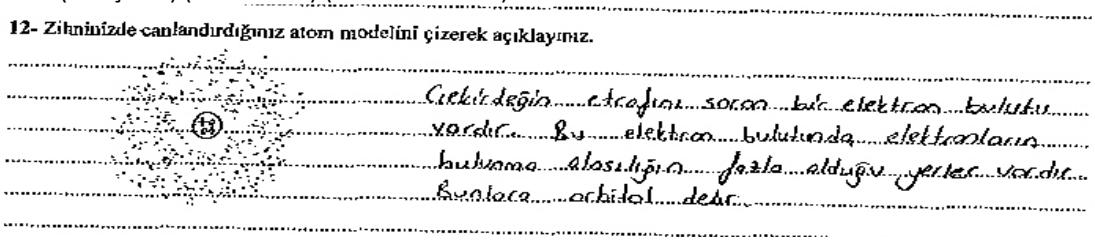
Öğretim sonrası:

Öğrencilerin öğretim sonrası verdikleri yanıtlar incelendiğinde, "bilimsel ve alternatif" olarak kabul edilebilir yanıtlara rastlanmamıştır. Öğrencilerin % 10,4'ü "bilimsel", % 47,9'u ise "bilimsel bölümlü" kategorisinde yanıt vermiştir. "Bilimsel bölümlü ve alternatif" kodlu yanıt türünün oranının % 27,1, "alternatif" yanıt oranının ise % 6,2 olduğu gözlenmektedir. Öğrencilerin % 8,4'ünde ise kodlama için yeterli bilgi yer almamıştır. Aşağıda öğrencilerde tespit edilen kavramsal kategorilere örnek sunulmuştur.

Bilimsel:

Bu kategoride yer alan öğrenciler; Ö1, Ö3, Ö30, Ö31, Ö33'tür. Bu öğrencilerden Ö1, öğretim öncesi "alternatif", Ö3, öğretim öncesi, "alternatif bölümlü", Ö30, Ö31 ve Ö33 ise öğretim öncesi "bilimsel bölümlü ve alternatif" kategorisinde yer alan yanıtlar vermiştir. Bu kategoriye dahil edilen öğrenci yanıtlarına örnek aşağıda sunulmuştur.

Ö31: (BİL. ŞEKİL) (BİL. BULUT) (BİL. BELİRSİZLİK)


12- Zihninizde canlandırdığınız atom modelini çizerek açıklayınız.

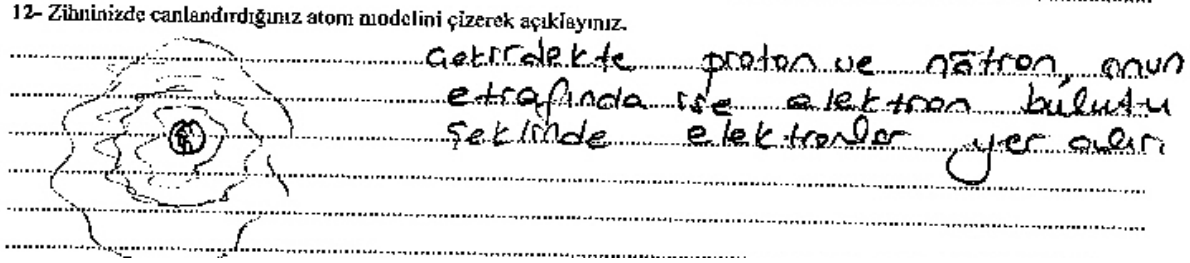
Çekirdeğin etrafını saran bir elektron bulutu vardır. Bu elektron bulutunda elektronların bulunma olasılığının fazla olduğu yerler vardır. Bunlara orbital denir.

Yukarıda yer alan öğrenci yanıtı incelendiğinde, öğrencinin atomun yapısı ile ilgili bilimsel olarak kabul edilebilir açıklamalar yaptıkları görülmektedir. Bu kategoride yer alan diğer öğrencilerde (Ö1, Ö3, Ö30, Ö33) benzer açıklamalar yapmışlardır.

Bilimsel bölümlü:

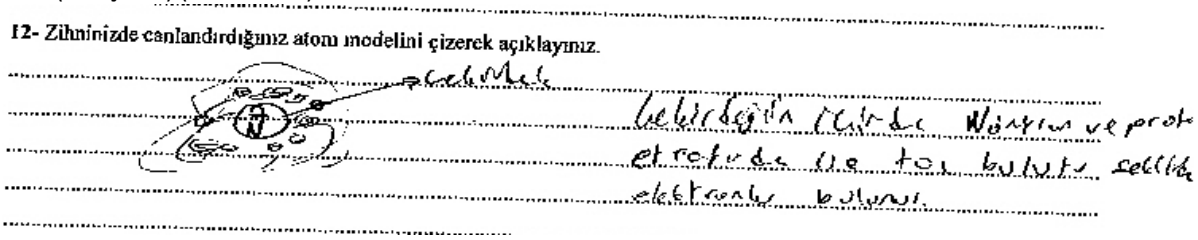
Öğretim sonrasında, "bilimsel bölümlü" yanıtların oranının öğretim öncesine göre % 43,7'lik artış ile % 47,9'a yükseldiği görülmektedir. Bu kategoriye dahil edilen yanıtlara örnekler aşağıda sunulmuştur.

Ö47: (BİL. ŞEKİL) (BİL. BULUT)


12- Zihninizde canlandırdığınız atom modelini çizerek açıklayınız.

Çekirdekte proton ve nötron, onun etrafında ise elektron bulutu şeklinde elektronlar yer alır

Ö22: (BİL. ŞEKİL) (BİL. BULUT)


12- Zihninizde canlandırdığınız atom modelini çizerek açıklayınız.

Çekirdeğin etrafında nötron ve proton etrafında ise tor bulutu şeklinde elektronlar bulunur.

Yukarıda yer alan öğrenci yanıtları incelendiğinde, öğrencilerin atomun yapısı ile ilgili bilimsel olarak kabul edilebilir ancak eksik açıklamalar yaptıkları görülmektedir. Bu kategoride yer alan diğer öğrencilerinde (Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13,Ö24,Ö34,Ö35, Ö36, Ö38, Ö39, Ö40, Ö42, Ö43, Ö44, Ö45, Ö46) benzer açıklamalar yaptığı gözlenmektedir.

Öğretim sonrasında görüşme yapılan öğrencilerden Ö41 hariç, tüm öğrencilerin bilimsel bölümlü kategoride değerlendirilebilecek yanıtlar verdikleri gözlenmiştir. Öğrenciler görüşme esnasında ön testte vermiş oldukları yanıtlara da yer vererek açıklamalarını yapmışlardır. Öğrencilere görüşme esnasında çizim yaptırılmamıştır. Görüşme alıntıları aşağıda verilmiştir.

Ö40: Atom, şimdi derste de bunu animasyonlarla görmüştük, ehh, en sondan bir önce Bohr atom modeli vardı. Bohr diyordu ki merkezde çekirdek var, çekirdeğin içinde proton ve nötron var ve çekirdeğin etrafında da belirli yörüngelerde dönen elektronlar vardır. Fakat Kuantum fiziği ortaya çıktıktan sonra belirsizlik ilkesi (BİL. BELİRSİZLİK) ile birlikte elektronların sabit bir yeri olmadığı belirlendi ve modern atom teorisi ortaya atıldı. Bu şekilde çekirdek etrafında belirli yörüngede elektronların olmadığı anlaşıldı. Sadece elektron bulutu (BİL. BULUT) şeklinde olduğu düşünülüyor.

Ö42: Elektronların yerinin tam olarak belirlenemeyeceğini düşünüyorum. Bazı enerji düzeyleri var atomda, enerji katmanları var. Elektronda bu enerji katmanında bulunma ihtimali var. Ama bunu da tam yerini belirleyemiyoruz. Bunun içinde merkezde proton nötron, etrafında elektron bulutunun (BİL. BULUT) olduğu bir atom modeli düşünüyorum. Aslında önce böyle düşünmüyordum ve ön teste güneş sistemi modelini çizmiştim, ama Heisenberg belirsizlik ilkesini (BİL. BELİRSİZLİK) öğrenince fikrim değişti. Elektronun bulunma ihtimalinin olabileceği yerler var, çünkü elektronun tam yerini kestiremiyoruz biz. Tam yerini kestirseydik gerçekten yörünge olurdu. Elektronlar belirli bir yörüngede hareket etmiyor sonuçta.

Ö47: Atom dediğimizde, çekirdeğinde atom altı parçacıklar bulunuyor. Etrafında elektron bulutları (BİL. BULUT) var. Yani belirli bir yörüngede olmadığını söyleyebiliriz. Modern atom teorisi bunu söylüyor.

A: (Testteki cevabı yöneltiliyor)

Ö47: Buradaki ifade işte enerjinin kesikli değerler alabileceğini söylüyor. Mesela diyelim ½ hv gibi bir değer olmayacaktır. Mesela n=1 1.enerji seviyesinde hv olur, n=2 2.enerji seviyesinde 2 hv olacaktır.

A: Güneş sistemi modeli doğru bir model midir?

Ö47: Ehh, belirli yörüngelerinde elektronların olması yanlış. Çünkü elektronların yörüngelerde belirli bir yeri yoktur. Hersenberg belirsizlik ilkesi (BİL. BELİRSİZLİK) bunu açıklıyor zaten.

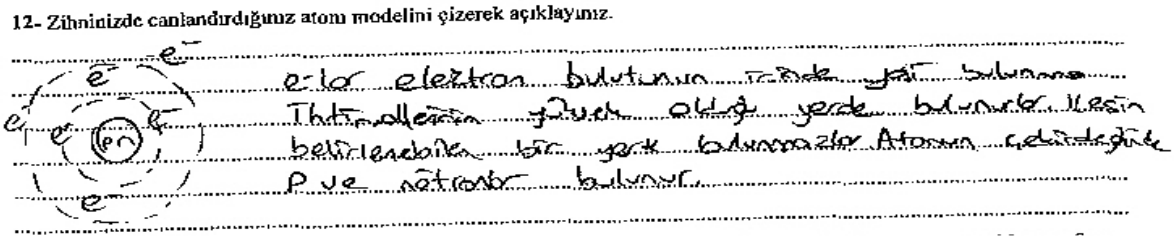
Ö44: Çok yanlış bildiğimi anladım. Ben yörünge hayal ediyordum hani böyle şey var ya güneş sistemi gibi kabul ediyordum. Hayır, ama doğru değilmiş. Şu an modern atom teorisi var zihnimde. Çünkü bu kuantum devreye girdiğinde şeyi öğrenmiştik ya parçacıkların hem momentimi hem konumu aynı anda bilinemez (BİL. BELİRSİZLİK). Bu yüzden bizim atom teorimizde modern atom teorisidir şu an kabul edilen. Protonlar ve nötronlar çekirdek içerisinde elektronlar etrafında belirsiz yörüngelerde, toz bulutu (BİL. BULUT) halinde olduğunu hayal ediyorum çok değişti fikrim. Yoksa böyle çizgi çizgi yörünge üzerinde de elektron değil.

Yukarıda yer alan görüşme alıntılarında da görüldüğü gibi, öğrenciler atomun yapısı ile ilgili olarak yaptıkları açıklamalarında heisenberg belirsizlik ilkesinden yararlanmışlardır. Aynı zamanda öğrenciler, elektronların çekirdek etrafında elektron bulutu şeklinde yer alabileceğinden bahsetmişlerdir. Bu veriler ışığında, öğretimin öğrencilerin kavramsal anlamalarına olumlu yönde etkide bulunduğu söylenebilir.

Bilimsel bölümlü ve alternatif:

Öğretim sonrasında "bilimsel bölümlü ve alternatif" kategoride yer alan yanıtlara örnek aşağıda sunulmuştur.

Ö14: (ALT. ŞEKİL) (BİL. BULUT)

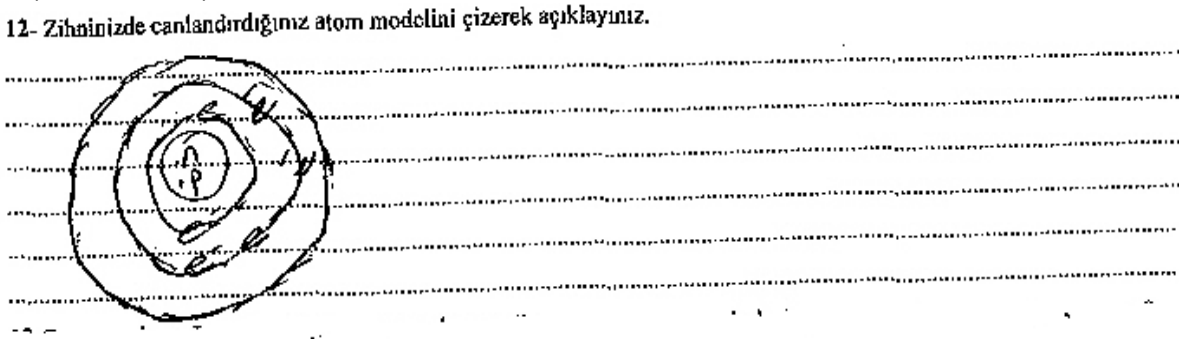


Öğrenci yanıtları değerlendirildiğinde, öğrencilerin genellikle açıklamalarında doğru ifadeler kullandıkları ancak zihinlerinde var olan atom modellerinin çizim aşamasında elektronların belirli yörüngelerde kullanıldığı gözlenmektedir. Bu kategoride yer alan diğer öğrencilerinde (Ö2, Ö7, Ö14, Ö15, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö25, Ö27, Ö28, Ö29, Ö32) benzer açıklamalar yaptığı gözlenmektedir.

Alternatif:

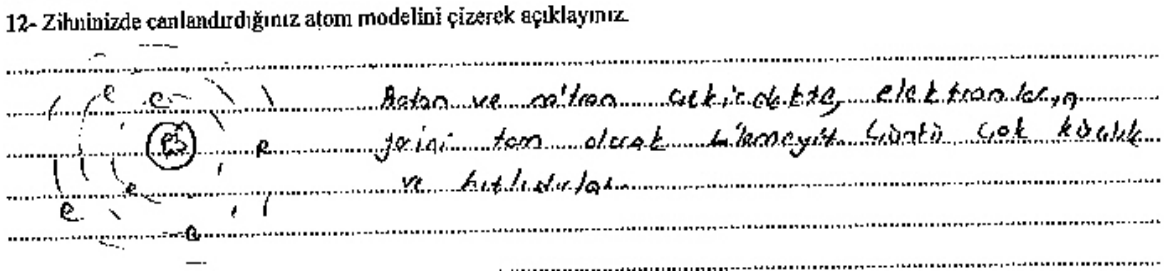
"Alternatif" kategoride değerlendirilen yanıtların oranı öğretim öncesinde % 20,8 iken, öğretim sonrasında bu oran % 6,2'ye gerilemiştir. Bu kategoride yer alan öğrenci yanıtları incelendiğinde, Ö16 ve Ö10 tarafından sadece şekil çizildiği, Ö41'in ise açıklamalarında "ALT. ELEKTRON" alternatif kavramının yer aldığı görülmektedir. Bu kategoride değerlendirilen yanıtlara örnekler aşağıda sunulmuştur.

Ö10: (ALT. YÖRÜNGE)



Ö10 ve Ö16'nın yanıtı incelendiğinde, öğrencilerin çizim ile ilgili açıklama yapmadığı, çizimlerinde de elektronları belirli yörüngelerde gösterdikleri gözlenmiştir. Her iki öğrenci de öğretim öncesinde bu soruyu yanıtsız bırakmıştır.

Ö41: (ALT. ELEKTRON)



Ö41 ise, öğretim öncesinde de "alternatif" kategoride yer almaktadır. Öğretim sonrasında öğrenci elektronların yerinin belirlenememesini çok küçük ve çok hızlı olması ile ilişkilendirmektedir.

Atom Konusunda Öğrencilerin Kavramsal Anlama Düzeylerine Ait Bulgular

Bu bölümde öğrencilerin atom konusunda kavramsal anlama düzeyine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. 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	7,00	2,0625	1,74315
Son test	48	2,00	8,00	5,6458	1,91844

Tablo 4'te görüldüğü gibi, öğrencilerin kavram testinde yer alan atom konusuna ait sorulara verdikleri yanıtlardan elde edilen puanların aritmetik ortalaması öğretim öncesinde 2,0625 iken öğretim sonrasında 5,6458 olduğu gözlenmektedir.

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'de sunulmuştur.

Tablo 5: Öğretim öncesi ve sonrası atom konusuna ait puanların Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif sıra	2	4,00	8,00	-5,704*	,00
Pozitif sıra	42	23,38	982,00		
Eşit	4	-	-		

* negatif sıralar temeline dayalı

Analiz sonuçları öğrencilerin öğretim öncesi ve öğretim sonrası kavram testinde yer alan atom konusu ile ilgili aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($z=5,704$, $p<.05$) Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehine olduğu görülmektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Atom konusuna ilişkin olarak öğretim öncesinde öğrencilerin çoğunun "alternatif" kavrama sahip olduğu gözlenmiştir. Öğretim öncesinde sadece iki öğrenci "bilimsel bölümlü" düzeyde yanıt vermiştir. Öğrencilerin atom ile ilgili "Proton ve nötron çekirdekte, elektronlar çok küçük ve hızlı olduğundan yerlerini tam olarak belirtemeyiz. / Proton ve nötron çekirdekte elektronlar ise çekirdek etrafında belirli yörüngelerde bulunur." alternatif kavramlarına sahip olduğu belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen "Proton ve nötron çekirdekte elektronlar ise çekirdek etrafında belirli yörüngelerde bulunur." alternatif kavramı pek çok çalışma sonucunda elde edilmiştir (Ireson (1999), Müller ve Wiesner (2002), Gülçiçek vd., (2003), Kaya (2010), Kahraman ve Demir (2011)). Bu çalışmalardan bir tanesi Kahraman ve Demir (2011) tarafından Fen Bilgisi öğretmenliği 1. sınıfta öğrenim gören 145 öğretmen adayı ile gerçekleştirilen çalışmadır. Öğrencilerden H atomunu Modern atom modeline göre çizmeleri istenmiş ve elde edilen verilerin analizi sonucunda, öğrencilerin elektronları çekirdek etrafındaki yörüngelerde hareket eden tanecik olarak zihinlerinde canlandırdıkları tespit edilmiştir. Kaya (2010), çalışmasında, atom kavramı ile ilgili "Elektronlar belli yörüngelerde hareket ederler." alternatif kavramını elde etmiştir. Ireson (1999) tarafından yapılan çalışmada "Elektron çekirdeğin çevresinde belirli orbitallerde yüksek hızlarla hareket eder." sonucu ön plana çıkmıştır.

Öğrencilerin ilköğretim 5. sınıftan üniversiteye kadarki süreçte neredeyse her yıl atom kavramı ile karşılaştığı bilinmektedir. Atom kavramının iyi anlaşılması fen bilgisi, kimya ve fizik dersleri için önemlidir. Öğretmenlerin sahip oldukları alternatif kavramların öğrencilerde de benzer alternatif kavramların oluşmasında etkili olduğu bilinmektedir. Sonuç olarak, tüm bu alternatif kavramların oluşmasında, daha önceki öğretim süreçleri neden olmuş olabilir.

Öğrencilerin atom ile ilgili kavramsal anlama düzeyi sonuçları incelendiğinde, öğretim öncesinde, on üç öğrenci "kavramsal anlama yok", beş öğrenci "alternatif bölümlü", on öğrenci "alternatif", on sekiz öğrenci ise "bilimsel bölümlü ve alternatif" kavramsal anlama düzeyine sahiptir. Öğretim öncesinde "alternatif bölümlü" düzeyde değerlendirilen beş öğrencinin, öğretim sonrasında, biri "bilimsel", ikisi "bilimsel bölümlü", ikisi de "bilimsel bölümlü ve alternatif" kavramsal anlama düzeyinde değerlendirilmiştir. Öğretim öncesinde "alternatif" kategoride yer alan on öğrenciden, öğretim sonrasında bir tanesi "bilimsel", üç tanesi "bilimsel bölümlü ve alternatif", altı tanesi ise "bilimsel bölümlü" kavramsal anlama düzeyinde değerlendirilmiştir. Tüm bu sonuçlar değerlendirildiğinde, öğrencilerin atom konusuna ilişkin olarak kavramsal anlamanın gerçekleşmiş olduğu söylenebilir.

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 üretilmiştir.

Not 2: Bu çalışma 06-08 Kasım 2014 tarihlerinde Antalya'da 22 Ülkenin katılımıyla düzenlenen "3rd World Conference on Educational and Instructional Studies- WCEIS-2014"de bildiri olarak sunulmak olarak seçilmiş olup, JRET Bilim Kurulu hakemleri tarafından değerlendirilerek bu sayıda yayınlanmasına karar verilmiştir.

KAYNAKÇA

Çepni, S. (2005). *Fen ve Teknoloji Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayınları.

Duit, R. & Treagust, D. (2003). "Conceptual Change: A Powerful Framework for Improving Science Teaching and Learning", *International Journal of Science Education,* 25(6), 671–688.

Eisenkraft, A. (2003). "Expanding the 5E Model" *Science Teacher,* 70 (6), 56–59.

Gunstone, R. F. & Champagne, A. B. (1990). Promoting Conceptual Change in the Laboratory. In E. Hegarty-Hazel (Ed). *The Student Laboratory and The Science Curriculum* (159–182). London: Rutledge.

Gülçiçek, Ç. ve Yağbasan, R. (2003). Fen Eğitiminde Kavram Yanılgılarının Karakteristiklerinin Tanımlanması, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 13, 102-120.

Hançerlioğlu, O. (1967). *Felsefe Sözlüğü*. Varlık Yayınevi.

Ireson, G. (1999). The Quantum Understanding of Pre-University Physics Students. *Physics Education*. *35* (1),15–21.

Kahraman, S. ve Demir, Y. (2011). Bilgisayar destekli 3D öğretim materyallerinin kavram yanılgıları üzerindeki etkisi: Atomun yapısı ve orbitaller, *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 1-16.

Kaya, A. (2010). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Işık ve Atom Kavramlarını Anlama Seviyelerinin Tespiti, *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi,* Cilt-Sayı: 12-1 Yıl: 2010.

Morgan, C. T. (1977). *Psikolojiye Giriş Ders Kitabı*. (İngilizceden Çeviren: H. Arıcı vd.) (7. Baskı). Ankara: Meteksan.

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

Osborne, R. (1985). 'Building on Children's Intuitive Ideas'. In R. Osborne and P. Freyberg (Eds) *Learning in Science*, Auckland, NZ: Heinemann.

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.

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.

Ülgen, G. (2004). *Kavram Geliştirme, Kavram Öğrenme,* Ankara: Pegem A Yayınevi.

Wandersee, J.H., Mintzes, J.J. & Novak, J.D. (1994). Research on Alternative Conceptions in Science, In D.L. Gabel (Ed.), *Handbook of Research on Science Teaching and Learning*, Macmillan, New York, 177–210.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Kasım 2014 Cilt:3 Sayı: 4 Makale No: 39 ISSN: 2146-9199

"DinleİzleAnlat" DİNLEME VE KONUŞMA YETERLİKLERİ ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ

Dr. Aliye Erdem
Ankara Üniversitesi
Ankara
aliyeerdem@gmail.com

Doç. Dr. Mukaddes Erdem
Hacettepe Üniversitesi
Ankara
erdemm@hacettepe.edu.tr

Özet
Bu çalışma, dinleme ve konuşma becerinin tanımlanıp ölçülmesine yönelik bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Ölçeğin dinleme ve konuşma boyutları duyuşsal alan; dinlediğini anlama ve sözlü anlatım boyutları ise bilişsel alan taksonomisine uygun biçimde hazırlanmıştır. Gözlem formu biçiminde hazırlanan ölçek; dinlemeye ilişkin 11, konuşmaya ilişkin 12, dinlediğini anlamaya ilişkin 14 ve sözlü anlatıma ilişkin 13 olmak üzere toplam 50 yeterlik ifadesinden oluşmaktadır. Geçerlik için ve güvenirlik çalışmaları ölçeğin güvenilir veriler üretebileceğine işaret etmektedir. DinleİzleAnlat dinleme ve konuşma yeterlikleri ölçeğinin geliştirilmesi sürecinde geçerlik için uzman görüşlerine dayalı kapsam geçerlik oranı belirleme yöntemi tercih edilmiştir. 16 uzmanın görüşüne başvurularak gerçekleştirilen çalışma sonucunda KGO değerleri yüksek olan maddeler ölçeğe alınmıştır. Ölçeğin güvenirliği içinse, 52 kişilik bir 4. sınıf öğrenci grubunun performansı ölçek kullanılarak, dört farklı süreçte değerlendirilmiş ve değerlendirmeler arasındaki tutarlılığa ilişkin Pearson Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Korelasyon katsayıları tüm alt ölçekler için .001 düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Dinleme becerisi, konuşma becerisi, dil becerileri, dil becerisi yeterlikleri, dil yeterlikleri ölçeği.

THE DEVELOPMENT OF "ListenWatchTell" LISTENING AND SPEAKING COMPETENCY SCALE

Abstract
This study focuses on listening and speaking skills competency and an attempt has been made to develop a scale for identifying and measuring these two skills. The listening and speaking dimensions of the scale was prepared in a manner conforming to the taxonomy of the affective domain and the dimensions of listening comprehension and oral narration was prepared in a manner conforming to the taxonomy of the cognitive domain. The scale was prepared in the form of an observation form and it consists of a total of 50 statements, comprising of 11 statements regarding listening, 12 statements regarding speaking, 14 regarding listening comprehension, and 13 statements regarding oral narration. For the validity of the scale, the method of determining the content validity ratio based on expert opinions was utilized and for the reliability Pearson Correlation Coefficient among four different measurement was calculated.

Key Words: Listening skills, speaking skills, language skills, language skills competency, language skills scale.

GİRİŞ

Dilin ve dil eğitiminin temel amacı sosyalleşme ve iletişimdir. Sözlü iletişim, günümüzde en çok kullanılan iletişim yolu olarak görülmekte ve günlük hayattaki ilişkilerin çoğu, sözlü iletişime dayanmaktadır. Sözlü iletişim sürecinin temel bileşenleri ise dinleme ve konuşma becerileridir. Özellikle dinleme becerisinin, insan ilişkilerini

yönlendiren oldukça önemli bir eylem olduğu söylenebilir ve günümüzde karşılaşılan iletişim sorunlarının büyük bir bölümü, dinleme ve anlama gücünün yeterli düzeyde kazanılmamış olmasına bağlanabilir.

Bireyin ses ve konuşma örüntülerinin farkında olmasıyla başlayan dinleme süreci, belli işaretleri tanıması ve hatırlamasıyla sürer ve bunları anlamlandırmasıyla son bulur (Calp, 2005:143). Dinleme sürecinin ilk aşaması işitmedir. İnsanın doğuştan getirdiği bir özellik olan işitme tamamen fizyolojik bir durumdur ve organları sağlıklı olan herkes işitir. Öğrenilen ve eğitimle geliştirilebilen bir dil becerisi olan dinleme ise zihnin ve duyguların iştirakiyle gerçekleşir (Ağca, 2001:114). Bu süreçte birey tercihine bağlı olarak sesleri/konuşmaları, ilgisi ve dikkati doğrultusunda seçer; bu nedenle dinleme, bilinçli bir etkinliktir. Dinleme sürecinde dikkat yoğunlaştırılarak ilgi duyulan ve gerekli olan uyaranlar seçilmekte; seçilen bilgi ve düşünceler anlama, sıralama, sınıflama, ilişki kurma, düzenleme ve değerlendirme gibi çeşitli işlemlerden geçirilmektedir. Daha sonra kişinin zihinsel yapısına göre anlamlandırılmaktadır. Bu süreçte ön bilgilerle yeni bilgiler ilişkilendirilmekte, birleştirilmekte, sorgulanmakta ve zihinde yapılandırılmaktadır (Akt.: Güneş, 2007:74). Yani işitilen bilgileri seçme, düzenleme, ön bilgilerle konuşmacının aktardıklarını bütünleştirme ve zihinde yapılandırmadır (Güneş, 2007:74). Dinleme sürecini, öğrenme ve zevk alma yollarından biri olarak gören Demirel (2003:70) dinlemeyi, konuşan kişinin vermek istediği mesajı pürüzsüz olarak anlayabilme ve söz konusu uyarana karşı tepkide bulunabilme etkinliği olarak belirtmektedir.

Alanyazında insanın bir gününün %42-45'ini dinleyerek geçirdiği ifade edilmektedir (Sever, 2004:11; Buzan, 2001:97). Barker (1971:3) insanların iletişim sürecinde %45 dinleme, %35 konuşma, %30 okuma ve %7 yazma becerilerini kullandığını belirtmektedir. Bir öğrenci sınıf içindeki zamanının %50-75'inde öğretmenini, arkadaşlarını ve sesli materyalleri dinlemektedir. Dolayısıyla okul başarısı dinleme becerisine sıkı sıkıya bağlı görünmektedir (Temur, 2001:62; Sever, 2004:11; Göğüş, 1978:227).

Robertson (2008:51), öğrencinin dinleme becerisiyle başarı derecesi arasındaki ilişkinin, bir kişinin zekâ düzeyiyle başarı derecesi arasındaki ilişkiden daha yüksek olduğunu söylemektedir. Dinleme becerisi gelişmiş olan öğrenci, daha kolay öğrenmekte ve bilgileri belleğinde uzun süre saklayabilmektedir. Öğrencinin bir ders saatinde dinleyerek ve izleyerek öğrenebileceği bir konuyu, ders dışında kendi başına çalışarak öğrenebilmesi için gereken süre, dersin özelliğine göre değişebilmekle birlikte en az üç ders saatine eşittir (Uluğ, 1996:70). Dinleme becerisini geliştiren bir öğrencinin okul türü öğrenmelerinde ve toplum yaşamında daha başarılı olabileceği düşünülmektedir.

Dil eğitiminin temel amaçlarından biri, öğrencinin tam ve doğru anlama yeteneğini geliştirmektir. Tam anlama "bir duygu ve düşünceyi kendi akışı içinde kesintiye uğramadan anlama", doğru anlama ise "bize aktarılmak istenen bilgi, duygu ve düşüncelerin, olduğu gibi, bir yanlışlığa yol açmadan ve hiçbir şüpheli nokta kalmayacak biçimde bütün boyutları ile kavranması" demektir (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1995:4).

Dinleme eğitiminde gerçekleştirilen etkinlikler anlama ile sonuçlanmamışsa bir değer taşımaz. Öğrencinin zihninde anlamlı hâle gelmeyen bilgi, hiçbir zaman işe yaramayacak, uygulamaya dönüşmeyecektir. Böyle bir durumda iletişim ve öğrenme de amacına ulaşamaz. Çünkü iletişimin temelinde amaçlılık vardır. İletişimin başlama nedeni olan amaca ulaşılmadığında, o iletişim, iletişim olmaktan çıkar (Yangın, 1999: 27). Bu nedenle dinleme eğitiminde, bu beceriyle ilgili çalışmalar, çoğu zaman anlama etkinliği ile tamamlanır. Anlama etkinlikleri, bir bakıma öğrencilerin dinleme etkinliklerindeki anlama ya da başarı düzeylerinin belirlenmesine yardımcı olur.

Hem fiziksel hem de zihinsel yönü düşünüldüğünde dinlediğini anlama süreci, dinleyen kişinin dışarıdan gelen ses kümeleri içerisinden, dilsel nitelikli olanları ayırt etmesiyle başlar. Daha sonra dilsel nitelikli bu ses kümeleri zihinsel bir işlemden geçer. Ses kümeleri sözlü metnin bağlamı çerçevesinde bilgiye dönüştürülür ve geri bildirim süreci yine ilgili bağlam çerçevesinde başlatılır (Onan, 2005:158). Öğrencinin dinlediğini anlama becerisinin geliştirilmesi sadece Türkçe dersleri için değil, eğitim süresince kendisine sunulan tüm bilgileri anlamlandırması için de gereklidir.

Dinleme ve anlama zihinsel faaliyetler olduğundan ölçülmeleri ve değerlendirilmeleri oldukça zor ve karmaşıktır. Bu durum alanyazına da yansımaktadır. Dinleme ile ilgili ilk araştırmalar, sadece genel zekânın

ölçüsü olan "test-tekrar test" türündeki testlere dayanmaktadır. Dinleme ile ilgili olarak yapılan ilk araştırmalarda, derste sunulan bilginin zihinde tutulması, dinlemenin açık ve işlevsel göstergesi olarak kabul edilmiştir. Bu tanımdan yola çıkarak, Nichols (1948) başarılı dinlemenin sözel beceri, zekâ ve güdülemeyi de içine alan pek çok etkene bağlı olduğunu belirtmiştir. 1950'li yıllarda bu etkenlerin çoğunu içeren standartlaştırılmış dinleme testleri geliştirilmiştir. Brown ve Carlsen (1955) "hatırlama, yönergeleri izleme, geçişleri tanıma ve sözcüklerin anlamını bilme" bölümlerinden oluşan ve dersi anlamayı ölçen bir test geliştirmişlerdir. "Eğitim Testleri Geliştirme Servisi" de 1957 yılında değerlendirme, yorumlama ve bilgiyi hatırlama bölümlerini içeren STEP testini yayınlamıştır (Akt.: Yangın, 1999:44).

Dinleme üzerine yapılan bazı araştırmalarda ise dinleme becerisinin ölçüsü olarak ders testi kullanılmaktadır. Bu tür çalışmalarda, bilgi bir kez verilmekte, bilginin ne kadarının hatırlandığının ölçülmesi için kâğıt-kalem testi yapılmaktadır (Parlamatier ve McNinch, 1972; Rossiter, 1972; Sticht ve Glasnapp, 1972; Buchli ve Pearce, 1974). 1976'da Jones ve Mohr ise farklı bir test yöntemi uygulamışlardır. Bu testte deneklerden, ses kaydındaki seslerin vurgusunun, derinliğinin vb. taşıdığı anlama bağlı olarak bir cümlenin en uygun anlamını çoktan seçmeli testten bulmaları istenmiştir (Akt.: Yangın, 1999:45).

Türkiye'de ise dinleme sürecinde gözlenen davranışları (Demirel, 1999:38-39), dinleme becerisi konusundaki yeterlilik düzeylerini (Yoncalık ve Çimen, 2006:140), dinleme becerisi farkındalıklarını (Şahin ve Aydın, 2009) belirlemeye yönelik çalışmalar yapılmıştır. Boşluk tamamlama testleri (Ulusoy, 2010) ve cümle doğrulama tekniği de (Ulusoy ve Çetinkaya, 2012) dinlemenin ölçülmesinde kullanılan yollardan bazılarıdır.

Bu çalışmada ise daha farklı bir yaklaşımla dinleme becerisi, dinleme ve dinlediğini anlama boyutlarında ayrı ayrı ele alınmıştır. Dinleme bireyin duyuşsal, dinlediğini anlama ise bilişsel özellikleri ile ilişkili olarak tanımlanmıştır. Göstergeler dinleme için Krathwohl, Bloom ve Masia (1964) tarafından oluşturulan duyuşsal alan taksonomisi; dinlediğini anlama içinse Anderson ve Krathwohl (2001) tarafından düzenlenen bilişsel alan taksonomisi temele alınarak oluşturulmuştur.

Krathwohl, Bloom ve Masia (1964) tarafından oluşturulan duyuşsal alan taksonomisi incelendiğinde bu düzenlemeyi destekleyen bir yapı görülmektedir. Taksonomi; alma, tepkide bulunma, değer verme, örgütleme ve kişilik haline getirme olmak üzere beş temel aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalardan *alma* basamağı belirli bir nesne, fikir ya da uyarıcının farkına varma, ona dikkat etme ve duyarlı olma hali olarak açıklanmaktadır. Bu basamakta farkındalık, almaya isteklilik, kontrollü ve seçici dikkati kullanma söz konusudur. *Tepkide bulunma* basamağını belli uyarıcılarla ilgilenme, onlara uygun ve bilinçli tepkilerde bulunma, uyarıcıyı arama ve ona önem verme, tartışmalara katılma gibi özelliklerin temsil ettiği ifade edilmektedir. *Değer verme* basamağında bireyin takdir etme, olumlu tutum gösterme, bir olay ya da olguyu tercih etme, kabullenme, değere düşkünlük, adanmışlık, örgütlenme, paylaşma gibi özellikler; *örgütleme* basamağında ise değerler sistemine yenilerini ekleyerek farklı değerleri bir araya getirme, kararlılık, savunma, formüle etme, sıralama, genelleme ve sentez gibi özellikler göstermesi beklenir. *Kişilik haline getirme* basamağı ise bireyin alışılmış hallerde, duygusal rahatsızlık yaşamadan, benimsediği değerlerle tutarlı davranışlar göstermesini gerektiren özellikleri içerir.

Bilişsel süreç becerileri ise Anderson ve Krathwohl (2001) tarafından altı aşamada incelenmiştir: Hatırlama, kavrama, uygulama, çözümleme, değerlendirme, yaratma. *Hatırlama* basamağı uygun bilginin uzun süreli bellekten getirilmesi sürecidir. *Kavrama* basamağı; söz, yazı ve grafik olarak öğretimsel mesajdaki anlamı betimleme sürecidir. Yorumlama, örnekleme, sınıflama, özetleme, anlam çıkarma, kıyaslama, açıklama gibi etkinliklerden oluşur. *Uygulama* basamağı, verilen bir işlemle ilgili uygulama yapma, bilgiyi kullanma sürecidir. *Çözümleme* basamağı; parçaları, genel yapı ya da bütünü oluşturan parçalar içerisinden ayırma sürecidir. Bu basamak, ayırt etme ve örgütleme etkinliklerinden oluşur. *Değerlendirme* basamağı; ölçüt ve standartlara göre karar verme sürecidir, denetleme ve eleştirme etkinliklerinden oluşur. *Yaratma* basamağı ise farklı bir biçimde şekillendirme, bütünle uyumlu veya orijinal bir ürün geliştirme sürecidir.

Duyuşsal ve bilişsel alan taksonomileri incelendiğinde, duyuşsal alanın daha çok dikkat, ilgi, seçme, odaklanma, onaylama gibi öğrenmelerle; bilişsel alanın ise hatırlama, kavrama, açıklama, uygulama gibi öğrenmelerle ilgili olduğu görülmektedir. Bu özellikler yukarıda ifade edilen, dinleme ve dinlediğini anlama süreci özellikleriyle

birlikte düşünüldüğünde dinlemenin duyuşsal, dinlediğini anlamanın ise bilişsel yönü güçlü beceriler olduğunu söylemek olanaklı görünmektedir.

Dinleme becerisi, sözlü iletişim sürecinin temel bileşenlerindendir. İletişim sürecinde dinlediklerini anlayan bir birey başkalarına ait söz ve yorumlardan yola çıkarak kendi duygu, düşünce, gözlem ve tasarımlarını dile getirme ihtiyacı hisseder. Bu durumda sözlü iletişim sürecinin diğer bileşeni olarak konuşma becerisi karşımıza çıkar. Sözlü iletişim, dinleme ve konuşma becerilerini gerektirir. "Konuşma zihinde başlayan ve düşüncelerin sözle ifade edilmesiyle tamamlanan bir süreçtir" (Güneş, 2007:95). Bu tanımda konuşmanın zihinsel bir süreç olduğu vurgulanmaktadır.

Başka insanların söyledikleri sesleri anlamlandırıp konuşabilmeyi öğrenme, çocukların edindikleri en karmaşık becerilerdendir. Bebekler daha birkaç haftalıktan itibaren sesli uyaranları algılamaya ve onlara tepkide bulunmaya başlarlar. Altı ay civarında çocuk kendiliğinden cıvıldama davranışı göstermeye başlar. Bu sesler ilk başlarda genel insan sesleri olarak kendilerini gösterir. Fakat kısa bir zaman içinde, bebek çevresindeki insanların konuştuğu dili andıran sesler çıkarmaya başlar. (Yılmaz, 2007:7-9).

Bruner'e göre çocuklar belirli işlevlerin çoğunu, konuşmayı öğrenmeden önce diğer iletişim yollarını kullanarak yerine getirmektedir. Örneğin; bebek annesinin yanına gelmesini istediğinde ağlar, konuşmayı yeni öğrenen çocuk "anne" diye bağırır. Çocuk büyüdükçe aynı sonuca varmak için daha karmaşık sözcükler kullanır (Akt: Demirel, 1999:41). 18 ay civarında iki kelimelik kısa cümleler kurmaya başlayan çocuklar, iki ve üç yaştan sonra cümlelerine sıfatları, zarf ve zamirleri, bağlaçları ve ekleri katarak daha uzun cümleler kurmaya başlarlar. Çocuğun kullandığı dildeki karmaşıklığın artışı onun düşüncelerinde artan karmaşıklığın bir aynasıdır (Yılmaz, 2007:11-12). Çocukluk devresinde dil gelişimi çok hızlıdır. Çocuk, sosyal çevrenin etkisiyle içinde bulunduğu toplumun dilini öğrenir, kısa bir zaman içinde büyük bir ilerleme gösterir (Calp, 2003:253) ve duygularını, düşüncelerini, isteklerini sözlü dili kullanarak ifade eder.

Konuşma, sosyalleşmeyi sağlamasıyla çocukların kendine güvenlerini artırmaktadır. Özellikle sınıf içi ve sınıf dışı konuşmalar önemlidir. Çünkü bu konuşmalar öğretimin amaçlarının gerçekleşmesine hizmet etmektedir. Öğrencilerin, okuduklarına, dinlediklerine, gördüklerine cevap verme yollarından biri konuşmadır. Çocuklar, konuşma yoluyla yeni bilgileri yorumlar, sorular oluşturur, arkadaşlarının davranışlarını kontrol eder, sosyal ilişkilerini sürdürür, bilgi aktarır, kişisel deneyimlerini paylaşır (Akyol, 2006:72).

Demirel'e göre (1999:40) konuşma, düşüncelerin, duyguların ve bilgilerin seslerden oluşan dil aracılığıyla aktarılmasıdır. Bir duygu veya düşüncenin, bir konunun, bir dilek veya isteğin dil aracılığıyla söz ile ifade edilmesi sözlü anlatımdır. Sözlü anlatım günlük yaşamdaki ev, okul, işyeri gibi alanlarda; topluluk önünde gerçekleşen sunum, panel, konferans gibi etkinliklere kadar geniş bir alanda kullanılır. Sözlü anlatım; günlük gereksinimleri karşılamanın yanında diyalog, görüşme (mülakat) gibi karşılıklı konuşmalarda; nutuk, konferans, tartışma gibi topluluk karşısında gerçekleşen konuşmalarda kullanılır. Bunlar belli bir amaç doğrultusunda gerçekleşen konuşmalardır.

Kişinin sözlü anlatımının doğru ve etkili olması, okul hayatında alacağı eğitime bağlıdır. Eğitim kurumlarındaki derslerin genel amacı, öğrencilere duygu, düşünce, gözlem, hayal ve isteklerini dil kurallarına uygun ve etkili biçimde anlatma becerisi kazandırmak ve çevresiyle etkili iletişim kurmasını sağlamaktır (Gündüz, 2007:94; Özbay, 2005: 121; Yalçın, 2002:45). Sözlü anlatım becerisinin etkin bir şekilde kullanılmasında önemli olan diğer unsurlar ise; beden dilinin etkin kullanılması, jest ve mimikler, nefes, ses, tonlama, duraklama, vurgulama gibi özelliklerdir.

Konuşma becerisini ölçmeye yönelik yurtdışında yapılan çalışmalarda Douglas (1994) konuşma becerisini değerlendirirken dilbilgisi, kelime seçimi, akıcılık ve içeriğin göz önünde bulundurulması gerektiğini, Meiron ve Schick (2000) konuşmada konunun, telaffuzun, sözcük seçiminin konuşmanın bütününü belirlediğini, Douglas ve Myers (2000) konuşma becerisini değerlendirmede en önemli unsurun içerik olduğunu bildirmiştir. Morreale, Rubin ve Jones (1998) konuşma etkinliğini; amacı belirleme, konuyu seçme, konuyu amaca uygun biçimde dinleyicilerle paylaşma bölümlerindeki yeterliklere bağlı olarak değerlendirmiştir.

Konuşma becerisini ölçmeye yönelik Türkiye'de yapılan çalışmalarda, farklı boyutlara yönelik hazırlanan gözlem formlarını kullanma (Demirel, 1999:50; Calp, 2005:177; Yıldız ve Yavuz, 2012) ve yapılan konuşmaları belirlenen özelliklere göre değerlendirme (Öztürk, 2002; Sargın, 2006; Sallabaş, 2011) gibi yolların izlendiği görülmektedir. Bu çalışmada ise dinleme becerisine benzer biçimde konuşma becerisi, konuşma ve sözlü anlatım olarak iki boyutta ele alınmış; konuşma bireyin duyuşsal, sözlü anlatım ise bilişsel özellikleri ile ilişkili olarak tanımlanmıştır. Yeterlikler oluşturulurken konuşma ile ilgili yeterlikler Krathwohl, Bloom ve Masia (1964) tarafından oluşturulan duyuşsal alan taksonomisi; sözlü anlatım ile ilgili yeterlikler ise Anderson ve Krathwohl (2001) tarafından düzenlenen bilişsel alan taksonomisi temele alınarak oluşturulmuştur.

Sözlü iletişimin temelini oluşturan dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesinde, okul dönemindeki öğretme-öğrenme süreçleri ve bu süreçlerdeki etkinliklerin önemli bir yeri vardır. Öğrenci başarısının belirlenebilmesinde ise ölçme-değerlendirme kaçınılmazdır (Sönmez, 1995:210). Belirlenen kazanımlar ya da uygulanan etkinlikler ancak geçerli ve güvenilir ölçme araçlarıyla ölçülerek değerlendirilirse eğitimin niteliğini artırmaya katkı sağlayabilir. Bu düşünceden hareketle, okul türü öğrenme ortamlarında sözel iletişim becerilerinin geliştirilmesi ve değerlendirilebilmesi için dinleme ve konuşma becerilerinin ayrıntılı analizine gereksinim duyulmaktadır. Dinleme ve konuşma becerilerinin analizi ile ayrıntılı tanımlamalarının, hem okul türü öğrenme ortamlarında yürütülen etkinlikleri planlamaya ve öğretme-öğrenme sürecinin genel kalitesini artırmaya hem de bu etkinliklerin niteliklerinin ölçülmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Yanı sıra ayrıntılı bir analiz öğrencilerin kendi öğrenmelerini değerlendirmeleri ve yönetmeleri açısından da katkı getirici olabilir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, sözlü iletişimin temelini oluşturan dinleme ve konuşma becerilerinin okul türü öğrenme ortamlarında ayrıntılı biçimde gözlenmesine, değerlendirilmesine ve geliştirilmesine olanak sağlayacak geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmektir.

YÖNTEM

Ölçeğin Tanımı: Bir dinleme ve konuşma yeterlikleri ölçeği olan DinleİzleAnlat; dinleme, dinlediğini anlama, konuşma ve sözlü anlatım becerilerine ilişkin yeterliklerden oluşan bir ölçektir. Her biri bağımsız olarak da uygulanabilecek dört alt ölçekten oluşmaktadır. Ölçekte; dinlemeye ilişkin 11, konuşmaya ilişkin 12, dinlediğini anlamaya ilişkin 14 ve sözlü anlatıma ilişkin 13 olmak üzere toplam 50 yeterlik ifadesi bulunmaktadır. Ölçek gözlem ve görüşme yoluyla uygulanabilir niteliktedir. Ölçek öz değerlendirme süreçlerinde de kullanılabilir.

Ölçeğin Amacı: Ölçek, okul türü öğrenme ortamlarında dinleme ve konuşma becerilerinin bilişsel ve duyuşsal alan taksonomilerine uygun yeterliklerini belirlemek, böylece bu becerilerin ayrıntılı olarak gözlenmesi, değerlendirilmesi ve geliştirilmesine destek sunmak üzere gerçekleştirilmiştir.

Hedef Kitle: Ölçeğe ilişkin güvenirlik çalışmaları ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin 4. Sınıflarda ve daha üst sınıflarda kullanılabileceği düşünülmektedir. Ölçeğin hedef kitle üst sınırı ilk uygulama olması nedeniyle belirsiz bırakılmıştır. Uygulama sayısı arttıkça daha net bir sınır belirlenebilir.

Ölçeğin Özellikleri ve Geliştirilmesi

Ölçek geliştirme sürecine alanyazın taramasıyla başlanmıştır. Alanyazın taraması genel olarak dil becerileri, özelde ise üzerinde durulan dil becerileri ve bunların ölçülmesine yönelik çalışmalarla ilgili olarak gerçekleştirilmiştir. Bu taramaya dayalı olarak gerçekleştirilen analizler dinleme ve konuşma becerilerinin duyuşsal, dinlediğini anlama ve sözlü anlatım becerilerinin ise bilişsel yönü güçlü beceriler olduğu yönünde ipuçları vermiştir. Örneğin Wolvin ve Coakley'e göre dinleme; işitme, dikkat yoğunlaştırma, anlama gibi aşamalardan oluşmaktadır (Akt: Akyol:2006:2). Buradaki işitme ve dikkati yoğunlaştırma duyuşsal boyuta; anlama ise bilişsel boyuta işaret etmektedir. Yılmaz'a (2007) göre insanlar doğduklarından çok kısa bir süre sonra çevrelerindeki sesleri algılamaya ve onlara tepki göstermeye başlar. Duygu ve düşüncelerin sözle yani konuşma yoluyla anlamlı bir bütün oluşturacak biçimde anlatılması ise sözlü anlatımdır. Buradaki algılama ve tepkide bulunma duyuşsal boyuta; anlatım ise bilişsel boyuta işaret etmektedir. Buradan hareketle dinleme ve konuşma becerileri için duyuşsal, dinlediğini anlama ve sözlü anlatım becerileri içinse bilişsel yeterlikler belirlenmiştir. Süreç "geçerlik" başlığı altında verilmiştir.

Öğretmen tarafından gözlem ve değerlendirmenin gerçekleştirilebileceği biçimde düzenlenmiş olan "DizleİzleAnlat Dinleme ve Konuşma Yeterlikleri Ölçeği" (dinleme, dinlediğini anlama, konuşma, sözlü anlatım becerileri ölçeği), bu becerilerin göstergesi olan yeterlik ifadelerini içerecek biçimde oluşturulmuştur.

Friedman ve Ansley'e göre (1990:30), dinleme testlerinde, cevap kağıdının üzerinde yazılı olan bilgilerin miktarı okuma becerisine bağlı olarak, dinlediğini anlama sonuçlarını etkilemektedir. Oysa bir testte esas olan, o testin belirli becerileri/hedef davranışları ölçüyor olmasıdır. Bundan dolayı, ölçülmek istenen becerilerin dışındaki becerilere de bağlı kalarak cevap vermelerine neden olacak her türlü dış etkenin kontrol edilmesi gerekmektedir. Bu çerçevede, dinleme ve konuşma becerilerini ölçmeyi amaçlayan bu ölçek gözlem ve görüşme yoluyla uygulanabilecek biçimde geliştirilmiştir.

Ölçeğin Uygulanması ve Puanlanması

DinleİzleAnlat dinleme ve konuşma yeterlikleri ölçeğinde değerlendirmeler "1, 2 ve 3" (Yetersiz, Orta, Yeterli) olmak üzere üç düzeyde gerçekleştirilebilmektedir. Ölçekten alınan toplam puan söz konusu beceriye ilişkin yeterliklere sahip olma düzeyini göstermektedir. Buna göre her bir alt boyuttaki (beceri alanındaki) yeterlilik değerleri aşağıdaki gibidir.

Tablo 1: DinleİzleAnlat Dinleme ve Konuşma Yeterlikleri Ölçeği Yeterlilik Düzeyleri

		Yeterlilik Düzeyi		
Beceri Alanları	**Madde Sayısı**	**Yetersiz**	**Orta**	**Yeterli**
Dinleme	11	11-17	18-25	26-33
Konuşma	12	12-18	19-27	28-36
Dinlediğini Anlama	14	14-22	23-32	33-42
Sözlü Anlatım	13	13-19	20-29	30-39

Ölçekte ayrıca "gözlenmedi" ifadesine de yer verilmiş ancak çalışma kapsamında kullanılmadığından ölçekten çıkarılmıştır. "Gözlenmedi" ifadesini öngörmenin nedeni, yeterince gözlemlenmeyen ya da gözlem koşulları oluşmayan yeterlikler için bir erken yargıda bulunmaktan kaçınma fırsatı yaratmaktı. Ölçekten çıkarılmış olsa da bu ölçek dahil gözleme dayalı ölçeklerde, ilgili yeterliğin gözlenmesi için başka gözlem koşulları oluşturmaya motive etmesi ve daha yerinde kararlar vermeyi sağlaması açısından "gözlenmedi" seçeneğinin bulunmasının anlamlı olacağı düşünülmektedir.

Geçerlik Çalışması

Bu çalışmada geçerlik çalışması uzman görüşleri yoluyla gerçekleştirilmiş ve kapsam geçerlik indeksleri belirleme yoluna gidilmiştir. Program geliştirme alanından 9, Türkçe dil öğretimi alanından 5 ve ölçme-değerlendirme alanından 2 kişi olmak üzere toplam 16 uzmana ulaşılmıştır. Uzmanlardan, yeterliklerin sınıf düzeyine, duyuşsal/bilişsel alana, taksonomideki basamağa uygunluğu ile söylemin anlaşılırlığı konularında görüşleri alınmış ve görüşler arasında kapsam geçerlik oranları hesaplanmıştır.

Yurdugül (2005:2)'ün de belirttiği gibi, eğitim ve psikoloji alanlarındaki ölçek geliştirme çalışmalarında, ölçek maddelerinin psikometrik özelliklerini belirlemek için deneme uygulamasının olanaklı olmadığı durumlarda ölçmeye konu olan özellik kapsamında uzman görüşlerine başvurulur. Kapsam geçerlik oranları (KGO) ve kapsam geçerlik indeksleri (KGİ), uzman görüşlerine dayalı nitel çalışmaları, istatistiksel nicel çalışmalara dönüştürmek amacıyla kullanılan bir yöntemdir. Ölçülmek istenilen özellik ile ölçek maddeleri arasındaki bağıntı, ölçme aracının geçerliğine ilişkindir. Ölçek maddesinin ölçülmesi amaçlanan özelliği kapsama (kapsam geçerliği) ya da maddenin ilgili yapıyı yordama (yapı geçerliği) gücünü belirlemek amacıyla önsel çalışmalara ihtiyaç vardır (McGartland ve diğerleri, 2003). Yine ölçme aracının geçerliğini etkileyen diğer faktörler de ölçek geçerliği için göz önüne alınması gereken noktalardır; ölçek maddesinin anlaşılabilir olması, hedef-kitleye uygunluğu gibi. Önsel çalışmalarda elde edilen uzman görüşleri arasındaki uyum/uyumsuzluk aynı zamanda kapsam ya da yapı geçerliği için birer kestirim niteliğinde kullanılır.

Kapsam geçerlik oranları ise aşağıdaki formüle göre hesaplanmıştır:

$$KGO = \frac{N_G}{N/2} - 1$$

N_G: Gerekli diyen uzman sayısı
N: Araştırmaya katılan uzmanların toplam sayısı

Buna göre, uzman sayısına ilişkin minimum değerler aynı zamanda maddenin istatistiksel anlamlılığını verir (Yurdugül, 2005:2). Lawshe (1975) tarafından geliştirilmiş olan kapsam geçerlik oranlarının minimum değerleri (kapsam geçerlik ölçütleri), Veneziano ve Hooper (1997) 'ın tablolaştırdığı şekliyle Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Kapsam geçerlik oranları 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
12	0.56	40 +	0.29

Bu değerlere göre, DİA Dinleme ve Konuşma yeterlikleri ölçeği için kapsam geçerlik ölçütü 16 uzman için KGİ>0.49 olarak alınmıştır. Ölçek maddelerinin kapsam geçerlik oranları Tablo 3, 4, 5 ve 6'da verilmiştir.

Tablo 3: DinleİzleAnlat-dinleme ve konuşma yeterlikleri ölçeğinin "dinleme" boyutuna yönelik KGO değerleri

DİNLEME YETERLİKLERİ	Sınıf düzeyine uygunluğu		Duyuşsal alana uygunluğu		Taksonomide ki basamağa uygunluğu		Söylemin anlaşılırlığı	
	N*	KGO	N*	KGO	N*	KGO	N*	KGO
Alma								
1. Dikkatini dinlediğine verme. (Diğer çevresel uyarıcılarla, dinlediği konu dışındaki uyarıcılarla ilgilenmeme.)	13	0.63	16	1.00	16	1.00	16	1.00
2. Konuşmacının sıkça tercih ettiği sözlü iletişim öğelerine (ses tonu, vurgu, duraklama, tonlama, söz noktalaması) dikkat etme.	13	0.63	15	0.88	15	0.88	15	0.88
3. Konuşmacının anlatım özelliklerini (akıcı, tek düze, hızlı, yavaş vb.) fark etme.	14	0.75	15	0.88	15	0.88	15	0.88
Tepkide Bulunma								
4. Dinleme yaşantısının kendisinde yarattığı bilişsel ya da duyuşsal durumu yansıtan sözlü ve sözsüz tepkiler (rahatlama, onaylama, reddetme, soru sorma vb.) verme.	13	0.63	15	0.88	15	0.88	13	0.63
5. Dinleme sürecinde, etkili bir dinleme için, araçlara ve ortama göre dinleme konumunu değiştirme.	13	0.63	13	0.63	13	0.63	15	0.88

6. Dinleme etkinliği sırasında dikkatini uzun süre korumak için dinleme nesnesi ile etkileşimini artıracak yollara (kavram haritası oluşturma, not alma vb.) başvurma.	12	0.50	15	0.88	15	0.88	15	0.88
7. Konuşmacıyla etkileşim (soru sorma, açıklama isteme vb.) kurma.	13	0.63	15	0.88	15	0.88	16	1.00
Değer Verme								
8. Dinlemenin etkili iletişim açısından önemine ilişkin değerlerini paylaşma.	12	0.50	13	0.63	12	0.50	13	0.63
9. Dinleme becerisini geliştirici etkinlikler düzenleme, projeler planlama ve uygulama.	12	0.50	15	0.88	15	0.88	16	1.00
10. Dinleme etkinliğinden önce kolaylaştırıcı işlemleri (merak ve motivasyonunu harekete geçirici sorular sorma, not defteri hazırlama, konuşmacıya içerikle ilgili sorular sorma vb.) gerçekleştirme.	13	0.63	13	0.63	13	0.63	15	0.88
11. Dinleme sürecini etkileyen içsel ve dışsal faktörleri yöneterek dinleme süresi ve niteliğini artırma.	14	0.75	14	0.75	13	0.63	13	0.63

N*=Tablo içindeki N değerleri ifadenin uygun olduğunu belirten uzmanların sayısını göstermektedir.

Tabloda verilen KGO değerlerinin kabul edilebilir olduğu görülmektedir. Uzmanlar, DinleİzleAnlat dinleme ve konuşma yeterlikleri ölçeğinin dinleme boyutuna yönelik olarak 3 yeterliğin taksonomideki basamağa uygun olmadığını ve 1 yeterliğin sınıf düzeyine uygun olmadığını belirtmişlerdir. Bu doğrultuda 4 ifadede değişiklik yapılmıştır. Ölçeğin nihai formu yukarıdaki gibi oluşturulmuştur.

Tablo 4: DinleİzleAnlat-dinleme ve konuşma yeterlikleri ölçeğinin "konuşma" boyutuna yönelik KGO değerleri

KONUŞMA YETERLİKLERİ	**Sınıf düzeyine uygunluğu**		**Duyuşsal alana uygunluğu**		**Taksonomideki basamağa uygunluğu**		**Söylemin anlaşılırlığı**	
	N*	**KGO**	**N***	**KGO**	**N***	**KGO**	**N***	**KGO**
Alma								
1. Dikkatini konuşma sürecinin bütününe verme ve konuşması sırasında oluşan konuşma dışı uyaranları algılama.	14	0.75	15	0.88	15	0.88	14	0.75
2. Konuşma sürecinde dinleyiciden gelen sözsüz iletişim öğelerini (jest, mimik, beden dili, göz iletişimi)fark etme.	14	0.75	15	0.88	15	0.88	16	1.00
3. Akıcı ve anlaşılabilir bir hızda konuşmaya özen gösterme.	13	0.63	12	0.50	10	0.25	15	0.88
Tepkide Bulunma								
4. Konuşma sürecinde araçları ve ortamı konuşmasını verimli kılacak biçimde düzenleme.	14	0.75	15	0.88	15	0.88	15	0.88
5. Konuşma sürecinin ya da içeriğinin kendisinde yarattığı duyuşsal durumu yansıtan sözlü ve sözsüz tepkiler (heyecanlanma, rahatlama, teşekkür etme vb.) verme.	14	0.75	15	0.88	15	0.88	15	0.88
6. Konuşma süresince dinleyicilerin dikkatinin devamlılığını sağlamak için çaba gösterme.	13	0.63	15	0.88	15	0.88	16	1.00

7. Dinleyiciyle etkileşim (soru sorma, soruları yanıtlama, açıklama yapma vb.) kurma.	14	0.75	15	0.88	15	0.88	16	1.00
Değer Verme								
8. Konuşmanın etkili iletişim açısından önemine ilişkin değerlerini paylaşma.	14	0.75	15	0.88	15	1.00	13	0.63
9. Konuşmanın yöntemleri olan ve geliştirilebilen bir beceri olduğunu açıklama.	12	0.50	15	0.88	13	0.63	16	1.00
10. Kendi konuşma yeterliklerini geliştirmek için çaba harcama.	14	0.75	15	0.88	15	0.88	16	1.00
11. Konuşma becerisini geliştirici etkinlikler düzenleme, projeler planlama ve uygulama.	14	0.75	15	0.88	15	0.88	16	1.00
12. Konuşma etkinliğinden önce düzenleyici işlemleri (merak ve motivasyonu harekete geçirici sorular hazırlama vb.) gerçekleştirme.	13	0.63	15	0.88	15	0.88	16	1.00

N*=Tablo içindeki N değerleri ifadenin uygun olduğunu belirten uzmanların sayısını göstermektedir.

DinleİzleAnlat dinleme ve konuşma yeterlikleri ölçeğinin konuşma boyutuna yönelik KGO değerleri Tablo 4'de verilmiştir. Tabloda verilen KGO değerlerinin kabul edilebilir olduğu görülmektedir. Bununla birlikte uzmanlar DinleİzleAnlat dinleme ve konuşma yeterlikleri ölçeğinin konuşma boyutuna yönelik 3 yeterliğin taksonomideki basamağa uygun olmadığını, 1 yeterliğin ise hem duyuşsal alana hem de taksonomideki basamağa uygun olmadığını belirtmişlerdir. Bu doğrultuda 4 ifadede değişiklik yapılmıştır. Ölçeğin nihai öğretmen formu yukarıdaki gibi oluşturulmuştur.

DinleİzleAnlat dinleme ve konuşma yeterlikleri ölçeğinin dinlediğini anlama boyutuna yönelik KGO değerleri Tablo 5'de verilmiştir. Tabloda verilen KGO değerlerinin kabul edilebilir olduğu görülmektedir. Bununla birlikte uzmanlar, DinleİzleAnlat dinleme ve konuşma yeterlikleri ölçeğinin dinlediğini anlama boyutuna yönelik 7 yeterliğin taksonomideki basamağa uygun olmadığını, 1 yeterliğin ise anlaşılır olmadığı belirtmiştir. Bu doğrultuda 8 ifadede değişiklik yapılmıştır. Ölçeğin nihai öğretmen formu aşağıdaki gibi oluşturulmuştur.

Tablo 5: DinleİzleAnlat-dinleme ve konuşma yeterlikleri ölçeğinin "dinlediğini anlama" boyutuna yönelik KGO değerleri

DİNLEDİĞİNİ ANLAMA YETERLİKLERİ	**Sınıf düzeyine uygunluğu**		**Bilişsel alana uygunluğu**		**Taksonomide ki basamağa uygunluğu**		**Söylemin anlaşılırlığı**	
	N*	**KGO**	**N***	**KGO**	**N***	**KGO**	**N***	**KGO**
Hatırlama								
1. Konuşmanın konusu, amacı ya da içeriği ile ilgili sorular sorma.	15	0.88	15	0.88	12	0.71	15	0.88
2. Konuşmanın konusundan hareketle içeriğini kestirme.	13	0.63	15	0.88	10	0.25	13	0.75
3. Konuşma konusu ile ilgili önceki öğrenmelerini gözden geçirme/söyleme.	15	0.88	15	0.88	13	0.63	16	1.00
4. Dinlediği konudaki olay/durum, yer, zaman ve karakterlere ilişkin tanımlamaları söyleme.	15	0.88	15	0.88	14	0.75	14	0.75

Kavrama								
5. Dinlediği konuda vurgulanan ana düşünceyi açıklama.	15	0.88	15	0.88	15	0.88	16	1.00
6. Dinlediği konuda temel öğeler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini yorumlama.	15	0.88	15	0.88	15	0.88	15	0.88
7. Dinleme içeriği ile önceki bilgilerinin ilişkisini açıklama.	15	0.88	15	0.88	15	0.88	15	0.88
8. Dinlediği olayın nasıl gelişeceğini ve sonucunu tahmin etme.	15	0.88	15	0.88	15	0.88	16	1.00
9. Dinlediği konuya ilişkin soruları doğru olarak yanıtlama.	15	0.88	15	0.88	12	0.50	16	1.00
10. Dinlediği konuyla ilişkili sorular sorma.	14	0.75	14	0.75	14	0.75	13	0.75
Uygulama								
11. Dinlediği konudaki anahtar kavramları belirleme.	15	0.88	15	0.88	15	0.88	15	0.88
12. Dinlediği konudaki ana düşünceyi destekleyen yardımcı düşünceleri belirleme.	15	0.88	15	0.88	12	0.50	16	1.00
13. Dinleme sürecinde kendi anlamını oluşturma.	15	0.88	15	0.88	13	0.63	12	0.50
14. Dinlediklerini anlamlandırmasında etkili olan içsel faktörleri (ön yargı, beğeni, duygu durumu, motivasyon, konuşmacının özellikleri-mesleği, fiziksel özellikleri vb.) fark etme.	15	0.88	14	0.75	14	0.75	16	1.00

N*=Tablo içindeki N değerleri ifadenin uygun olduğunu belirten uzmanların sayısını göstermektedir.

DinleİzleAnlat dinleme ve konuşma yeterlikleri ölçeğinin sözlü anlatım boyutuna yönelik KGO değerleri Tablo 6'de verilmiştir. Tabloda verilen KGO değerlerinin kabul edilebilir olduğu görülmektedir. Bununla birlikte uzmanlar, DinleİzleAnlat dinleme ve konuşma yeterlikleri ölçeğinin sözlü anlatım boyutuna yönelik 7 yeterliğin taksonomideki basamağa uygun olmadığı belirlenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda 6 yeterlik taksonomideki basamağa uygun olacak biçimde düzenlenmiş, 1 yeterlik ölçekten çıkarılmıştır. Buna göre ölçeğin sözlü anlatım boyutuna ilişkin nihai öğretmen formu oluşturulmuştur (Tablo 6).

Tablo 6: DinleİzleAnlat-dinleme ve konuşma yeterlikleri ölçeğinin "sözlü anlatım" boyutuna yönelik KGO değerleri

SÖZLÜ ANLATIM YETERLİKLERİ	**Sınıf düzeyine uygunluğu**		**Bilişsel alana uygunluğu**		**Taksonomideki basamağa uygunluğu**		**Söylemin anlaşılırlığı**	
	N*	**KGO**	**N***	**KGO**	**N***	**KGO**	**N***	**KGO**
Hatırlama								
1. Konuşmasının amacını/vermek istediği iletiyi açık biçimde belirleme.	14	0.75	13	0.63	10	0.25	13	0.63
2. Konuşmanın akışı hakkında bilgi verme.	13	0.63	13	0.63	12	0.50	15	0.88
3. Dinleyicileri bilişsel ve duyuşsal olarak konuya hazırlama, harekete geçirme (soruları, düşünceleri, duyguları, beklentileri üzerine konuşma).	12	0.50	13	0.63	10	0.25	14	0.75
4. Konuşmasında olay/durum, yer, zaman ya da karakterlere ilişkin tanımlamalar yapma.	13	0.63	13	0.63	12	0.50	14	0.75

Kavrama								
5. Dinleyicilerin beklentileri ile konuşmanın amacını ilişkilendirme.	12	0.50	13	0.63	12	0.50	15	0.88
6. Konuşmasında çevresinden veya günlük hayattan örnekler verme.	13	0.63	13	0.63	12	0.50	15	0.88
7. Konuşma konusuyla ilgili sorulara doyurucu yanıtlar verme.	13	0.63	13	0.63	12	0.50	14	0.75
8. Dinleyicilerin katkılarından (açıklama, örnek, yanıt vb.) hareketle konuşmasını sürdürme.	13	0.63	13	0.63	12	0.50	13	0.63
Uygulama								
9. Konuşmasında ana düşünceyi, yardımcı düşüncelerle destekleme.	13	0.63	13	0.63	13	0.63	15	0.88
10. Konuşmada verilmek istenen iletiyi (mesajı) güçlendirmek için atasözü, deyim, mecaz ve metaforlardan yararlanma.	13	0.63	13	0.63	13	0.63	15	0.88
11. Konuşmasında sözlü ve sözsüz iletişim öğelerini (ses tonu, vurgu, duraklama, tonlama, söz noktalaması; jest, mimik, beden dili, göz iletişimi) mesajını destekler biçimde kullanma.	13	0.63	13	0.63	13	0.63	15	0.88
12. Dinleyicileri etkileyen içsel faktörler (ön yargı, beğeni, duygu durumu, motivasyon, dinleyicilerin özellikleri-mesleği, fiziksel özellikleri vb.) konusunda dikkatli olma.	12	0.50	12	0.50	12	0.50	15	0.88
13. Konuşmasının bakış açısını net olarak iletilmesini sağlayacak bir anlatım dili kullanma.	12	0.50	13	0.63	10	0.25	14	0.75

N*=Tablo içindeki N değerleri ifadenin uygun olduğunu belirten uzmanların sayısını göstermektedir.

Güvenirlik

Ölçeğin güvenirliği, 52 kişilik bir 4. sınıf öğrenci grubunun performansının ölçek kullanılarak değerlendirilmesi yoluyla gerçekleştirilmiştir. Ölçek kullanılarak öğrencilerin öz değerlendirme yapması sağlanmış, araştırmacı gözlemlerini yine ölçeği kullanarak değerlendirmiş, yine araştırmacı uygulama sürecinde aldığı yazılı ve görsel kayıtları ölçeğe göre puanlamış, ayrıca bağımsız bir araştırmacının yazılı ve görsel kayıtları ölçeği kullanarak değerlendirmesi sağlanmıştır. Bu dört değerlendirme verisi arasında Pearson Güvenirlik Katsayısı hesaplanmıştır. Değerler aşağıda verilmiştir.

Tablo 7: Dinleme Alt Ölçeğinin 4 Ayrı Kullanımından Elde edilen Değerler Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları

Dinleme Alt Ölçeği Güvenirlik Katsayıları		X	Ss	Araştırmacı 1 Gözlem	Araştırmacı 1 Kayıtlar	Araştırmacı 2 Kayıtlar
Öz Değerlendirme	Pearson Correlation	15,8846	3,96877	,911**	,907**	,906**
	Sig. (1-tailed)			,000	,000	,000
Araştırmacı 1 Gözlem	Pearson Correlation	13,7692	4,41750		,987**	,984**
	Sig. (1-tailed)				,000	,000
Araştırmacı 1 Kayıtlar	Pearson Correlation	13,4615	4,46977			,997**
	Sig. (1-tailed)					,000
Araştırmacı 2 Kayıtlar	Pearson Correlation	13,6154	4,46842			
	Sig. (1-tailed)					

N=52 Anlamlılık Düzeyi= .001

Tablo 8: Konuşma Alt Ölçeğinin 4 Ayrı Kullanımından Elde edilen Değerler Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları

Konuşma Alt Ölçeği Güvenirlik Katsayıları		X	Ss	Araştırmacı 1 Gözlem	Araştırmacı 1 Kayıtlar	Araştırmacı 2 Kayıtlar
Öz Değerlendirme	Pearson Correlation	19,4231	3,70133	,927**	,931**	,926**
	Sig. (1-tailed)			,000	,000	,000
Araştırmacı 1 Gözlem	Pearson Correlation	17,3462	4,31543		,987**	,986**
	Sig. (1-tailed)				,000	,000
Araştırmacı 1 Kayıtlar	Pearson Correlation	16,9808	4,42138			,995**
	Sig. (1-tailed)					,000
Araştırmacı 2 Kayıtlar	Pearson Correlation	17,1923	4,43709			
	Sig. (1-tailed)					

N=52 Anlamlılık Düzeyi= .001

Tablo 9: Dinlediğini Anlama Alt Ölçeğinin 4 Ayrı Kullanımından Elde edilen Değerler Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları

Dinlediğini Anlama Alt Ölçeği Güvenirlik Katsayıları		X	Ss	Araştırmacı 1 Gözlem	Araştırmacı 1 Kayıtlar	Araştırmacı 2 Kayıtlar
Öz Değerlendirme	Pearson Correlation	19,2500	4,37405	,956**	,945**	,946**
	Sig. (1-tailed)			,000	,000	,000
Araştırmacı 1 Gözlem	Pearson Correlation	17,6346	5,05278		,993**	,990**
	Sig. (1-tailed)				,000	,000
Araştırmacı 1 Kayıtlar	Pearson Correlation	17,2308	5,16252			,995**
	Sig. (1-tailed)					,000
Araştırmacı 2 Kayıtlar	Pearson Correlation	17,3846	5,14173			
	Sig. (1-tailed)					

N=52 Anlamlılık Düzeyi= .001

Tablo 10: Sözlü Anlatım Alt Ölçeğinin 4 Ayrı Kullanımından Elde edilen Değerler Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları

Sözlü Anlatım Alt Ölçeği Güvenirlik Katsayıları		X	Ss	Araştırmacı 1 Gözlem	Araştırmacı 1 Kayıtlar	Araştırmacı 2 Kayıtlar
Öz Değerlendirme	Pearson Correlation	16,6923	3,92348	,879**	,888**	,876**
	Sig. (1-tailed)			,000	,000	,000
Araştırmacı 1 Gözlem	Pearson Correlation	13,9038	4,54287		,991**	,986**
	Sig. (1-tailed)				,000	,000
Araştırmacı 1 Kayıtlar	Pearson Correlation	13,5385	4,41238			,994**
	Sig. (1-tailed)					,000
Araştırmacı 2 Kayıtlar	Pearson Correlation	13,7115	4,33561			
	Sig. (1-tailed)					

N=52 Anlamlılık Düzeyi= .001

Tablo 7, 8, 9 ve 10 incelendiğinde, tüm alt ölçeklerin dört ayrı kullanımından elde edilen değerler arasındaki Pearson Korelasyon Katsayılarının anlamlı olduğu görülmektedir. Bu durum ölçeğin farklı değerlendiricilere, farklı koşullarda tutarlı biçimde değerlendirme yapma olanağı vereceğine işaret etmektedir. Sonuç olarak ölçeğin güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada sözlü iletişimin temelini oluşturan dinleme ve konuşma becerilerinin okul türü öğrenme ortamlarında bilişsel ve duyuşsal boyutlarıyla gözlenmesine ve değerlendirilmesine olanak sağlayan bir ölçek geliştirilmeye çalışılmıştır. Geliştirilen "DinleİzleAnlat Dinleme ve Konuşma Yeterlikleri Ölçeği"; dinleme, dinlediğini anlama, konuşma, sözlü anlatım becerilerinin gözlem ve görüşmeler yoluyla değerlendirilmesine dönük olarak düzenlenmiştir. Öz değerlendirmeler için de kullanılabilecek ölçek; dinlemeye ilişkin 11,

konuşmaya ilişkin 12, dinlediğini anlamaya ilişkin 14 ve sözlü anlatıma ilişkin 13 olmak üzere toplam 50 yeterlik ifadesinden oluşmaktadır.

Dinleme ve anlama zihinsel faaliyetler olduğundan ölçülmeleri ve değerlendirilmeleri oldukça zor ve karmaşıktır. Bu nedenle çok yönlü değerlendirmelere başvurulmalı ve ayrıntılı incelemeler yapılmalıdır. Bu düşünceden hareketle bu çalışmada gözleme dayalı bir ölçek geliştirilmesi yoluna gidilmiştir. Böylece diğer değerlendirme yöntemleriyle birlikte gözlem de değerlendirmeye katılabilir ve daha nitelikli değerlendirmeler yapılabilir.

Alanyazın ile ilgili incelemeler sonunda; dinleme ve konuşmanın duyuşsal, dinlediğini anlama ve sözlü anlatımın bilişsel boyutu ağırlıklı beceriler olduğu görülmüştür. Dinleme ve konuşma sürecinde istek, algı, dikkat ve motivasyon belirleyici unsurlardandır. Dinlediğini anlama ve sözlü anlatım ise ilişkilendirme, yorumlama gibi bilişsel yönü ağırlıklı zihinsel eylemleri gerektirir. Bu bilgi ve düşüncelere dayalı olarak dinleme ve konuşma yeterlikleri duyuşsal alan, dinlediğini anlama ve sözlü anlatım yeterlikleriyse bilişsel alan hedef taksonomileri temele alınarak belirlenmiştir.

DinleİzleAnlat dinleme ve konuşma yeterlikleri ölçeğinin geliştirilmesi sürecinde geçerlik için uzman görüşlerine dayalı kapsam geçerlik oranı belirleme yöntemi tercih edilmiştir. Bunun nedeni, Türkçe alan yazında benzer yapıda bir ölçeğin bulunmaması ve ölçeğin gözlem yoluyla değerlendirme yapmaya yönelmiş olmasıdır.

Ölçeğin geçerliliğini belirlemek üzere 16 uzmanın görüşüne başvurularak gerçekleştirilen çalışma sonucunda KGO değerleri yüksek olan maddeler (kapsam geçerlik ölçütü .49'un üzerinde olan maddeler) ölçeğe alınmış, problemli maddeler düzeltilmiştir. Dinleme ve konuşma yeterlikleri alt ölçekleri duyuşsal alanın alma, tepkide bulunma ve değer verme basamaklarında maddeler içerirken; dinlediğini anlama ve sözlü anlatım alt ölçekleri bilişsel alanın bilgi, kavrama ve uygulama basamaklarında maddeler içermektedir.

Ölçeğin güvenirliği içinse, 52 kişilik bir 4. sınıf öğrenci grubunun performansı ölçek kullanılarak değerlendirilmiş ve değerlendirmeler arasındaki tutarlılığa ilişkin Pearson Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Ölçek kullanılarak gerçekleştirilen değerlendirmeler öğrenci öz değerlendirmeleri, araştırmacının gözleme dayalı değerlendirmeleri, yine araştırmacının uygulama sürecinde aldığı yazılı ve görsel kayıtlara dayalı değerlendirmeleri ve bağımsız bir araştırmacının yazılı ve görsel kayıtlara dayalı değerlendirmeleridir. Bu dört değerlendirme verisi arasındaki korelasyon katsayıları tüm alt ölçekler için .001 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar ölçeğin, geçerli ve güvenilir ölçme ve değerlendirmeler yapmaya olanak vereceği yönünde olsa da yeni çalışmalarla sınanmasının gereği vurgulanmalıdır. Ayrıca özellikle dil becerileri açısından farklı bir tartışmaya zemin hazırlaması beklenmektedir. Aynı çerçevede yine dinleme ve konuşma becerilerinin duyuşsal, dinlediğini anlama ve sözlü anlatım becerilerininse bilişsel yönü ağırlıklı beceriler oluşu ve bu nitelikte etkinliklerle gerçekleştirilmelerinin gereği üzerinde tartışılması anlamlı olabilir.

KAYNAKÇA

Ağca, H. (2001). *Sözlü ve Yazılı Anlatımda Türkçenin Kullanımı*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları.

Akyol, H. (2006). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Altunışık, R.. Coşkun, R.. Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2005). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı.* (4. basım). İstanbul: Sakarya Kitabevi.

Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (eds.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives.* New York: Longman.

Barker, L. L. (1971). *Listening Behaviour*. USA: Prentice Hall. Inc.

Buzan, T. (2001). *Aklını En İyi Şekilde Kullan*. İstanbul: Arion Yayınevi.

Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal Bilimler Için Veri Analizi El Kitabı*. (6. basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Calp, M. (2005). *Özel Öğretim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.

Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Demirel, Ö. (2003). *Türkçe Öğretimi.* (5. basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Douglas, D. & Myers, R. (2000). Assessing the communication skills of veterinary students: Whose criteria? In A. J. Kunnan (Ed.). *Fairness and Validation in Language Assessment: Selected papers from the 19th Language Testing Research Colloquium.* Orlando. Florida (pp. 60-81). Cambridge. UK: Cambridge University Press.

Douglas, D. (1994). *Quantity and Quality in Speaking Test Performance. Language Testing,* 23(4), 479-486.

Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Öğretimi*. Ankara: Gül Yayınevi.

Gündüz, O. (2007). Konuşma Eğitimi. (Editörler: Ahmet Akkılıç ve Hayati Akyol). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi.* Ankara: Pegem A Yayıncılık. (93-102).

Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma.* Ankara: Nobel Yayınları.

Kavcar, C., F. Oğuzkan ve S. Sever. (1995). *Türkçe Öğretimi.* Ankara: Engin Yayınları.

Kratwohl, D. R., Bloom, B. S. and Masia, B. B.. (1964) *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals– Handbook II: Affective Domain.* New York: McKay.

Meiron, B. ve Schick, L. (2000). *Ratings, Raters and Test Performance: An Exploratory Study*. Cambridge. UK: Cambridge University Press.

Morreale, S. P., Rubin, R. B. & Jones, E. A. (Eds.). (1998). *Speaking and Listening Competencies for College Students.* National Communication Association. http://www.natcom.org/nca/files/ccLibraryFiles/FILENAME/000000000085/College%20Competencies.pdfRetrieved: 3 September 2006.

Onan, B. (2005). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe öğretiminde dil yapılarının anlama becerilerini (okuma/dinleme) geliştirmedeki rolü*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Özbay, M. (2005). Sesle İlgili Kavramlar ve Konuşma. *Milli Eğitim Dergisi*, 168, 116-125.

Öztürk, S. Ç. (2002). Üniversite Öğrencilerinin Sözel Anlatım Becerileri". *Anadolu Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 1(3), 231 - 250.

Robertson, A.K. (2008). *Etkili Dinleme* (çev. E. Sabri Yarmalı). (1. basım). İstanbul: Hayat Yayınları.

Sallabaş, M. E. (2011). *Aktif öğrenme yönteminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Sargın, M. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin konuşma becerilerinin değerlendirilmesi - Muğla ili örneğinde*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi, Muğla.

Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. (4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Sönmez, V. (1995). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.

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.

Temur, T. (2001). *Dinleme Becerisi. Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu 1-8.* (Editör: Ayşegül Ataman). Ankara: Nobel Yayınları.

Uluğ, F. (1996). *Okulda Başarı.* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Ulusoy, M. (2010). Assessing the Listening Ability Levels of İnternet Radio Programs, *The New Educational Review,* 20 (1). 306–324.

Ulusoy, M. ve Çetinkaya, Ç. (2012). Cümle Doğrulama Tekniğinin Okuma ve Dinlemenin Ölçülmesinde Kullanılması, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43: 460-471.

Yalçın, A. (2002). *Türkçe Öğretim Yöntemleri Yeni Yaklaşımlar.* Ankara: Akçağ Yayınları.

Yangın, B. (1999). *Dinlediğini anlama becerisini geliştirmede elves yönteminin etkililiği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Yıldız, D. Ç. ve Yavuz, M. (2012). Etkili Konuşma Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması, Turkish Studies – *International Periodical Fort he Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7/2. 319-334.

Yılmaz, Z. A.(2007). *Sınıf Öğretmenlerine Türkçe Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Kasım 2014 Cilt:3 Sayı: 4 Makale No: 40 ISSN: 2146-9199

FARUK NAFİZ'İN AKIN VE ÖZYURT OYUNLARININ TÜRK TARİH TEZİNE KATKISI AÇISINDAN İNCELEMESİ

Gülay Yurt
Beder Üniversitesi-Arnavutluk
gyurt@beder.edu.al

Özet
Cumhuriyet'in ilanı ile ideolojik bakımdan yeni bir tarih anlayışı ortaya çıkmıştır. Bu yeni tarih anlayışı ile Türk milletinin erdemleri, milli değerleri ve idealleri; tarih ve Türk destanları şeklinde anlatılmak istenmiştir. Atatürk, devrimleri geniş halk kitlelerine benimsetmek için, Faruk Nafiz'den tarih tezi ile ilgili piyes yazmasını istemiştir. Toplumun siyasi, sosyal ve kültürel yapısını çizen ve milli tarih bilincini geliştirmeyi hedefleyen konusunu tarihten alan Akın ve Özyurt piyesleri Atatürk'ün isteği üzerine yazılmış piyeslerdir. Ankara'da yeni kurulan sahnelerde Türk tarihi konulu oyunlar oynanmasını desteklemiştir. Bu çalışmada Faruk Nafiz'in bu iki tiyatro oyunu ile, tarih bilincini, tarih anlayışını nasıl ortaya koyduğu ve Türk milletinin erdemleri gösterilmeye çalışılacaktır.

Anahtar Sözcükler : Faruk Nafiz, Akın, Özyurt, tiyatro, tarih, Türk tarih tezi.

THE STUDY ABOUT PLAYS OF FARUK NAFİZ AKIN AND ÖZYURT FROM WIEV OF CONTRIBUTION ON TURKISH HISTORY THESIS

Abstract

Ideologically, by declaration of the Republic has born a new understanding of history. This new conception of history with the virtues of the Turkish nation, national values and ideals; try to explain as history and Turkish epics. Atatürk, in order to adopt new revolution by massive community, want to write a play about the history thesis from Faruk Nazif. The plays as known "Akın" and "Özyurt" had written desire by Atatürk which the community's political, social and cultural structure and its aim took. Ankara had supported plays which themes are Turkish history in order to play new stage where built. In this study try to deal with these two plays, historical awareness, understanding of history and reveal how it will attempt to show the virtues of the Turkish nation by Faruk Nafiz.

Key Words : Faruk Nafiz, Akın, Özyurt, theatre, history, Turkish history thesis.

GİRİŞ

Tiyatro-Toplum-Tarih İlişkisi

Tarih boyunca her zaman ve her yerde genelde sanatın, özelde de edebiyatın gayesi konusunda çokça tartışılmış ve yazılmıştır. "Sanat sanat içindir" ve "sanat toplum içindir" şeklinde temelde iki görüş ağırlığını hissettirmiştir. (Sağlık, 2000). Kabul etmek gerekir ki edebi eserlerin bir fikir içermemesi mümkün değildir. Amaçsız yazar olmadığı gibi, gayesiz, fikirsiz eser de olamaz; ancak bir sanatkar amacını evrensel bir yapı içinde başarılı bir şekilde sunabilmişse dünya çapında, milli/manevi/kültürel değerlerle yoğurarak başarılı bir şekilde sunabilmişse ülke çapında uzun süre okunacak bir eser meydana getirmiş olur (Çıkla, 2005).

İnsanı en çok konu alan edebi eserlerden bir tanesi de tiyatrodur ve insanların tiyatrodan en önemli beklentileri, eserde insanların kendilerini görmeleri, inançlarının ve ideallerinin yansıtılmasıdır. O halde sanatın, insanı barındıran cemiyet için yapılması kaçınılmaz olmaktadır. Sanat için sanat yaptık diyen yazarlar bile, ister istemez eserlerinde bir taraftan insanı ve cemiyeti anlatmaktadır (Çıkla, 2005). İnsanların ve cemiyetlerin en önemli ortak yönlerinden biri de tarihdir. Tarihi konu edinen ve insanların tarihi algılamalarını etkilemeye çalışan

tiyatronun, başlangıcından bu yana en çok tarih bilgisinden yararlanıldığı görülmektedir. Belki bunun sebebi, geçmişteki olayların ciddi eylemleri içermesi, savaş ve mücadelelerle gelişmesi, tiyatronun aradığı hareket ve çatışma öğelerini içinde taşıması olabilir (Kaya, 2007; Nutku, 1998). Tarihi tiyatro olarak alanyazında ayrı bir inceleme konusu olan bu tiyatro türü konusunu geçmişten alır ama bugünü de yok saymaz (Şengül, 2009). Ortaylı (2001), edebiyatın gerçek düzeyinin tarihi romanla, tiyatronun gerçek düzeyinin de tarihi oyun türünün başarısıyla ölçüldüğünü söyler. Bir toplumda siyasal düşüncenin güçlü ve gelişmiş olmasının ölçüsü de tarihi oyun ve tarihi romandır.

Tarihsel oyunlarda izlenen politik tavırlar, oyunlarda sergilenen kişileri ele alırken uygulanan tarihsel yöntemler, devre hakim olan tarihî ve ideolojik görüşlerle yakından ilgilidir (Buttanrı, 2002). Yazarların, konu edindikleri devri kendi bakış açılarından değerlendirmeleri ne kadar olağan ise, eserin oluşturulduğu dönemin şartlarının eserleri etkilemesi o kadar olağandır. Yazarın elindeki malzeme, bu bakışa göre kimlik bulur ve dolasıyla eserlerde öncelik tarihsel gerçeklik değil, estetik ve inandırıcılıktır (Kaya, 2007). Ortaylı (1976), içinde bulunulan devrin tarih görüşüyle tiyatro arasında bir bağ olduğunu şu sözlerle ifade etmektedir: *"Tarihçiliğin devirden devire değişen fonksiyonu, metodu ve yöneldiği amaçlar, çağın tarihî tiyatro oyunlarında da aynen görülür. Bu nedenledir ki, tarihî oyun, aslında derin bir kritiğin, düşünsel zenginliğin yansıdığı alan olmuştur. Tarihî tiyatro oyunları, kalitesinin yüksekliği ölçüsünde, yazıldıkları dildeki tiyatro edebiyatının görkemini arttırmıştır."* Tarihsel oyunların evrensellikle tarihselliği bir arada içermesi gerektiğini söyleyen Şener (1982, p. 188), tarihsel oyunlarımızı şöyle kümelemekte ve değerlendirmektedir: "*Tarihi yalnızca görsel ve işitsel olanakları ile çarpıcı malzeme olarak kullanan oyunlar, tarihte yaşamış kişilerin ününden yararlanarak görkem duygusu uyandıran oyunlar, tarihsel kişileri ruhsal sorunları açısından inceleyen oyunlar, tarihsel bir kişi veya olayı çağdaş bir bildiriye araç olarak kullanan oyunlar, tarihte olduğu söylenen tuhaf olaylardan güldürücü durumlar üreten oyunlar."*

Tekeli (1998), tarih anlayışında zamanla ortaya çıkan değişimi şu şekilde anlatmaktadır: *"Tarihin tarihine baktığımızda önce bir yönetici sınıf kültürü olarak ele alındığını daha sonra ulusçuluk ideolojisinin temel araçlarından biri haline geldiğini ve sonunda bir bilim niteliğini kazandığını görüyoruz (…) Tarihin yönetici sınıf kültürünün bir parçası olmaktan çıkıp, bilim haline gelmesi onun yapısında önemli değişikliklerin ortaya çıkmasına neden oldu. Bu değişiklikleri şu ana niteliklerde toplayabiliriz. Tarihin ilgilendiği konular, siyasal ve dinsel olaylardan, toplumsal ve ekonomik olaylara kaymıştır. Tarihin yalnız ilgilendiği konular değil, bunları sunuş biçimi de değişmiştir. Olayları betimleyici bir anlatımdan olaylar açıklayıcı bir anlatıma geçmiştir. Bu dönüşüm ile tarihin olayları açıklamakta kullandığı nedenlerde de bir değişme gözlemlenmektedir. Artık tarihsel olguların yapıcısı olarak önderler ve onların istekleri değil, toplumsal ve ekonomik güçler görülmektedir. Tarihin olguları açıklamakta kullandığı nedenlerin niteliğindeki bu değişme tarihin geçmişi yargılama işlevini de önemli derecede kaybetmesine neden oldu. Bilimsel tarih geçmişi yargılamayı değil açıklamayı kendine uğraş edindi. Geçmişi açıklamaya çalısan bu tarih, geçmişi, bugünü açıklamak için öğrenmek istemiyor. Tersine bugünü anladığı ölçüde geçmişi açıklayabiliyor. Açıklama geçmişten bugüne değil, bugünden geçmişe uzanıyor".*

Cumhuriyetin İlk Yıllarında Tiyatro Eserlerinde İdeolojik İşlev

Türkiye Cumhuriyeti'ni kuran yöneticiler Türkiye'yi güçlü, bağımsız, batıdaki örnekleri gibi bir ulus-devlet haline getirmek için eğitimden, hukuka, dinden siyasete tüm kurumlara ilişkin reformlar gerçekleştirme çabasına girişmişlerdir. Çağdaşlaşma idealini benimseyen ilk dönem aydınlar da fikir ve sanat alanında ürettikleriyle sürece katkı sağlamaya çalışmıştır. Bu gönüllü çalışmanın yanında, yeni anlayışın yaygınlaştırılması amacıyla tüm kurumlardan yararlanıldığı gibi, sanat ve edebiyata ilişkin kalem oynatan aydınların da katkı yapmaları yönünde devletin müdahale ve telkinleri olmuştur (Dönmez, 2011). Bazen bizzat Atatürk'ün istediği ve takip ettiği oyunlar yazılmış, bazen de değişik yollarla teşvik edilen dönemin yazarları belli temalara yönlendirilmiştir. Çok ciddi bir değişime uğrayan yaşam tarzı *modernleşme* olarak adlandırılırken, bu değişimin tarihle bağlantı kurması gerektiğini düşünen Atatürk; tiyatroyu lüks eğlence türü olarak gören Osmanlı'nın aksine, toplumun geneline yaymak istediği yeni millet bilincini benimsetmek amacıyla etkin bir şekilde kullanmıştır. Bu dönemde devletin rejim adına edebiyata el atması bazı yazarlar tarafından desteklenmiş hatta destek vermeyenler vatana ihanetle suçlanmışlardır. Atatürk'ün dil, tarih, kültür ve sanat konularında ne kadar hassas olduğunu, bu konulara ne kadar önem verdiğini hem sözlerinden hem de öncülük ettiği, temelini attığı kurumlara verdiği değerden kolaylıkla anlayabiliriz (Özbalcı, 2000). Özellikle tiyatroya önem vermiş, sık sık piyes izlemeye gitmiştir. Sürekli edebiyatçılarla münasebetleri olmuş onlarla görüş alış-verişinde bulunmuştur.

Cumhuriyetin ilk yıllarını takiben tek parti hükümetinin de toplumda sosyal etkisini farkettiği tiyatrodan fayda sağlamak istemiştir. Hükümetin 1945 yılı Sanat Mükâfatı çerçevesinde düzenlediği piyes yarışmasının şartlarında yazarların konu olarak mutlaka "devrim ilkelerine bağlı kalmaları" vurgulanmaktadır. Piyeslerde işlenecek değişimler ve değerler inkılâbın dünya görüşüne uygun bir tarzda belirtilecektir. Konuların, inkılâbın güttüğü gayeleri belirtecek şekilde seçilmesi ve işlenmesi istenmiştir (Çıkla, 2005).

Atatürk'ün Türk Tarih Tezinin Genel Çerçevesi

Atatürk'ün kişisel olarak çok yakından ilgilendiği bir konu olan tarih araştırmaları ve eğitimine ilişkin çalışmalar iki evreye ayrılarak incelenmelidir. Birinci evre, "Türk Tarih Tezi Öncesi Dönem" olarak adlandırdığımız ve ağırlıklı olarak imparatorluk döneminin otokratik ve teokratik içeriğinden arındırılarak, ulusal ve laik bir cumhuriyetçi paradigma ile buluşturulduğu 1923-1931 arası evredir. İkinci evre ise, 1931-1938 arası süreci kapsayan "Türk Tarih Tezi Dönemi" olarak adlandırdığımız, Cumhuriyet'in ulusal tarih tezinin oluşturulmaya başlandığı dönemdir (Aslan, 2012).

Türklerin Orta Asya'dan geldiği ve medeniyet kurucu bir millet olduğu fikrinden temelini alan Türk Tarih Tezi, Türkiye Cumhuriyetinin kuruluş yıllarında Atatürk tarafından desteklenen tarih görüşüdür. (Soğukömeroğulları, 2011). Batı toplumunun Türk milletini küçük görmesine karşılık Atatürk'ün isteğiyle ortaya konulur. Bu tezin temelinde Türk milletinin derin tarihini incelemek, Türk ırkının beyaz ırktan olduğunu vurgulamak, Batı'nın barbar olduğunu söylemesine karşın Türk milletinin medeniyet kurucu bir millet olduğunu anlatmak ve Anadolu'daki Türk varlığının çok eski olduğunu belirtmek yer alır. Cumhuriyet'in kuruluş yıllarında varlığını önemli ölçüde hissettiren Türk tarih tezi, dönemin edebiyat eserlerine de yansır. Bu meyanda birçok şiir, roman ve tiyatro eseri vücuda getirilir.

Osmanlı Devleti döneminde tarih mefhumu üzerinde yeterince durulmadığından başta aydınlara ve halka tarih şuuru verilemez. Ancak II. Meşrutiyet ve Balkan savaşlarından sonra Türk aydınları arasında milli bilinç başlar (Buttanrı, 2002). Osmanlı-Yunan savaşları sırasında Osmanlı matbuatında ve bu savaşı anlatan edebî eserlerde sıklıkla yer alan bu düşünce, 1908'den sonra yazılan tiyatrolarda görülmeye başlar (Şengül, 2009). Ziya Gökalp, Türk tarihçiliğinin alanını zaman ve mekan bakımınan genişletmek amacıyla çalışmalar yapan yazarların başını çeker. (Feyzioğlu, 1986).

Hızla ilerleyen ve geri kalmış toplumları ezmekle yükselmeyi amaç edinen Batı toplumları karşısında Türk insanında eziklik ve kendine güvensizlik yaratır. Batı toplumları Türklerin Anadolu'ya yerleşmelerinden itibaren düşündükleri Şark Meselesini, 1815 Viyana Kongresiyle açıkça fiiliyata dökerler. Burada hedef sadece devlet değil, açıkça Türk varlığıdır (Soğukömeroğulları, 2011). Türk milleti ve vatanını hedef alan iftiraları şöyle sıralamak mümkündür:

1. Türklerin sarı ırktan oldukları, dolayısıyla Avrupalılara göre ikinci sınıf insan sayılmaları gerektiği,
2. Türklerin medenî kabiliyetten mahrum oldukları, dolayısıyla medeniyet düşmanı oldukları,
3. Türklerin yaşadıkları toprakların kendilerine ait olmadığı iddialarıdır. (Tosun, 2002)

Batı dünyası bu iftiralarla Türklerin önce Avrupa ve Balkanlardan, daha sonra da Türkiye'den atılmaları gerektiğini düşünmektedir. Bunlara karşılık tüm dünyaya Türklerin büyük bir millet olduğunu kanıtlamak amacıyla Atatürk, tarihin ciddi ve metodolojik bir biçimde araştırılmasını ister ve bu alandaki çalışmaları bizzat kendisi başlatır. Tosun (2002) Atatürk'ün ortaya koymuş olduğu çalışmaların temelde üç noktaya yöneldiği şöyle belirtmektedir.

"Birincisi, Türk ve Dünya tarihini eski, yanlış, ideolojik yaklaşımlardan kurtarmak. İkincisi, dünya medeniyetine Türk medeniyetinin yapmış olduğu katkıları ortaya çıkarmak. Üçüncüsü ise, Türk tarihini ilmî metotlarla modern, orijinal bir tarih haline getirmektir. Bu üç hususu ise Atatürk "tarih, hakikatleri tahrif eden bir sanat değil, belirten bir ilim olmalıdır."

Atatürk'ün Türk tarih tezinde belirttiği hususlar ise şöyle sıralanabilir:

1. Türkler, brakisefal ve beyaz ırktandır. Beyaz ırkın anayurdu Orta Asya'dır.
2. Medeniyetin beşiği Türklerin anayurdu olan Orta Asya'dır.
3. Anayurtları olan Orta Asya'dan değişik sebeplerle göç eden Türkler böylece dünyaya medeniyeti yaymışlardır.

4. Anadolu'nun ilk yerli halkları da Türklerdir, dolayısıyla buranın ilk sahipleri Türklerdir.
5. Türklerin İslâm Medeniyetine katkıları araştırılmalıdır.
6. Osmanlı Devleti'nin kuruluşu ile ilgili iddialar araştırılmalı, gerçek ortaya çıkarılmalıdır (Tosun, 2002).

Türk Tarih Tezinin Benimsetilmesi İçin Yapılan Diğer Faaliyetler

Türk tarihinin yeniden araştırılmasını isteyen Atatürk, bir Türk Tarihi Tetkik Heyeti kurmuş ve zaman zaman bu heyete bazı direktifler de vermiştir. Bu direktifler doğrultusunda yapılan tarih çalışmaları sonucunda, 1931'de ağırlığını Türk tarihinin oluşturduğu dört ciltlik bir umumî tarih serisi ortaya çıkmıştır. Bu kitaplar aynı zamanda millî tarih tezimizi de ihtiva etmektedir. 1932'de Ankara'da ilk defa toplanan Türk Tarih Kongresi'nde, Türk tarih tezi millete mal edilmiştir. 1937'de toplanan II. Türk Tarih Kongresi'nde tarih tezimiz yabancı bilim adamlarının tetkiklerine de sunulmuştur. Genel toplantılarda yapılan açıklamalarda Türk tarih tezi, bir tarih gerçeği olarak kabul edilmiştir (Buttanrı, 2002).

Atatürk o yıllarda Türk milli bilincini anlatmak amacıyla özellikle, Avrupalı devlet adamlarıyla bir araya geldikleri toplantılarda ve sohbetlerde tarih ve dil alanında yaptığı çalışmalara değinmiştir (Çolak, 2005). Dönemin Macaristan Başbakanı Gyula Gömbös bu çalışmaları şu sözleriyle takdir etmiştir. *"Gazi Paşa, Türk milli bilincini her şekilde yükseltmeye çabalıyor ve buna ilk olarak tarihsel araştırma ve tarih öğretimi reformlarıyla yetişmeyi istiyor. O'nun □irişimleriyle Türk tarih bil□inleri bu□ün, Türklüğün insanlığa ait uy□arlığın □elişiminde olağanüstü önemli rolü olduğunu iddia ediyorlar. M.Ö. 10.000 hatta daha öncesine □eri □idiyorlar ve Türklüğün faaliyetinin uy□arlık açısından eski zamanlara temellendirildiğini ortaya koyuyorlar. Türkler Orta Asya'dan yayılarak ilk uy□arlıkları başlattıkları yerlere □ittiler ve Asya'da Çin ve Hint, Küçük Asya'da Hitit, Mezopotamya'da Sümer ve Elam ve nihayet Mısır, Akdeniz ve Roma Uy□arlığı temellerini böyle attılar. Bu zihniyette yetiştiriyorlar ve öğretiyorlar bu□ün Türkiye'de antik tarihi. Ortaçağ ve Yeniçağ tarihinde daha az köklü değişim. Fakat olayların belirlenmesinde, olayların yorumlanmasında oldukça büyük."*(Çolak, 2010).

Münir Hayri Egeli (1934) Atatürk'ün talebiyle Türkiye'yi ziyaret edecek olan İran Şahı Rıza Pehlevi şerefine ilk Türk operası olan Özsoy operasını bir ay gibi kısa sürede yazmıştır. Türk milletinin doğuşunu ve İran ve Türk milletlerinin kökü uzak tarihe dayanan kardeşliğini konu alan opera literaturde Türk tarih tezini destekleyen eserler içerisinde almaktadır (Güler, 2010).

Türk Tarih Tezinin Tiyatrolar Aracılığıyla Benimsetilme Gayretleri

Dünyanın en eski sanatlarından olan tiyatro, olayların sahnede canlandırılması ve pek çok insana aynı anda ulaşabilme özelliğinden dolayıdır ki, ülkelerdeki büyük siyasî değişikliklerin olduğu dönemlerde en çok kendisine başvurulan sanatlardan olmuştur. Kültürün yayılması, düşünce ve fikirlerin paylaşılması, ideolojilerin, yeni rejimlerin benimsenmesi hususunda en etkili sanat, tiyatrodur. Cumhuriyetin ilk çeyreğinde kaleme alınan eserler, Atatürk'ün tarih anlayışının etkisinde yazılmış olup, bazı eserleri de yazarlarımıza Atatürk kendisi sipariş etmiştir. Atatürk'ün, Türk tarihinin başlangıcını Osmanlı'dan çok öncelere dayandıran tarih görüşü nedeniyle yazarlarımız konularını genellikle eski Türk tarihinden, kahramanlarını Mete, Attilâ gibi yine Osmanlı'dan, Selçuklu'dan önceki tarihî şahsiyetlerden seçmişlerdir (Buttanrı, 2002). Geçmişte nasıl babalarının yerine geçen oğulları gittikleri yerlerde şehir kurmuş, oralara medeniyet götürmüşse, bugün de onların çocukları bu topraklar üzerinde yeniden en güçlü medeniyeti kuracaklardır. Söz konusu oyunların bir kısmına göre Türkler, gittikleri her yere uygarlık götürmüşler, bir nevi "Uygarlık Tanrısı" görevi yapmışlardır (Şengül, 2009).

1930'dan sonra yazılan tiyatro eserleri, Cumhuriyet ideolojisinin tarih ve dil tezlerini yansıtırlar. Kahramanların isimleri Öztürkçe olan eserler de yazarlar, dil de zorlanmışlar, yenilikçilik adına yanlış kavramlar ve kelimeler kullanmışlar, imlâda birlik sağlanamadığı için tutarlı metinler ortaya koyamamışlardır. Bu eserlerde eski Türk töresinin bir gereği olarak kadın-erkek eşitliğine önem verilmesi de Türk Tarih Tezi'nin bir uzantısıdır. Atatürk'ü ve Türk kahramanlığını öne çıkaran bu eserlerde, İstanbul'un işbirlikçi, Osmanlı kalıntısı, yozlaşmış çevresi ile Anadolu'nun ülkücü, yurtsever insanları arasında güzel bir karşıtlık da yaratılmıştır (And, 1983).

Abdühak Hamit'ten şairliğini Türklüğün büyüklüğü ve Türk kahramanlarını anmak uğruna kullanmasını, Nazım Hikmet'e gayeli şiirler yazmalarını salık veren Atatürk, yazarlara oyun ısmarlamış ve konular önermiştir. Daha sonra yazılan metinleri okuyarak bazen üzerinde değişiklik yapmış ve bu değişikliklerin gerçekleşmesini oyunu yeniden okuyarak denetlemiştir. Bu çalışmalara örnek olan eserler şöyle sıralanabilir: Faruk Nafiz'in, *Akın*

(1932), *Kahraman* (1933), *Özyurt* (1932), *Ateş* (1939), Aka Gündüz'ün, *Köy Muallimi* (1932), *Beyaz Kahraman* (1932), *Mavi Yıldırım* (1934), Yaşar Nabi'nin, *Mete* (1932), *Beş Devir* (1933), Halit Fahri'nin, On Yılın *Destanı* (1933), *İnkılâp Çocukları* (1933), Behçet Kemal Çağlar'ın *Çoban* (1933), H.İlhan'ın, *Gün Doğarken* (1933), Münir Hayri Egeli'nin, *Bayönder* (1934), Yunus Nüzhet'in, *Hedef* (1934), Nüzhet Haşim Sinanoğlu'nun, *Bir Zabit'in On Beş Günü* (1934), *Sakarya* (1934), Hüsamettin Işın'ın, *Atatürk'e İlk Kurban* (1935), Nahit Sırrı Örik'in, *Sönmeyen Ateş* (1938), Peyami Safa'nın *Gün Doğuyor* (1938) gibi.

Yaşar Nabi'nin (1932) kaleme aldığı *Mete* isimli eserinin konusu Büyük Hun İmparatoru Mete'nin vatan sevgisi olmuştur. Yazar eserini, "Türkler, Avrupa'da ordu kurmuş bir insan topluluğu mahiyetindedirler" gibi görüşlerin gerçek olmadığını göstermek ve Türklerin on beş asır önce Asya'nın göbeğinde muazzam devletler kuran ve insanlığın her türlü kabiliyetine sahip bir millet olduğuna işaret etmek için yazmıştır.

Behçet Kemal Çağlar (1933) *Çoban* adlı eseri Türk çocuğunun tarihini iyi bilmesinin gereğine inanarak tarih eğitimi üzerinde durmaktadır. Atatürk, "Türk kabiliyet ve kudretinin tarihteki başarıları meydana çıktıkça, bütün Türk çocukları kendileri için lâzım olan atılım kaynağını tarihte bulabileceklerdir. Türk çocukları bu tarihten bağımsızlık fikrini kazanacaklar, o büyük başarıları düşünecekler, harikalar yaratan adamları öğrenecekler, kendilerinin aynı kandan olduklarını düşünecekler ve bu kabiliyetle kimseye boyun eğmeyeceklerdir.

Budak (1934) *Attila'nın Düğünü* eserinde yazar, Avrupa karşısında Türklerin onurunu yükseltmek için konusunu Attilâ'nın hayatından almıştır. Çünkü Attilâ bütün Avrupa'yı dize getiren cihangir bir Türk hakanıdır. Attilâ, büyük ülkeler fetheden bir komutan ve son derecede duygulu, hassas bir insandır. Büyük devletler kuran Türkler, büyük medenî vasıflara da sahiptir.

Buraya kadar olan bölümde genel olarak tiyatro, özellikle de tarihi tiyatroların içindeki bulundukları dönemin siyasi görüşüne uygun olarak nasıl bir yol çizdiğini anlamaya çalıştık. Cumhuriyet'in ilk yıllarına damgasını vuran Türk tarih tezi de bu dönemde özellikle tiyatrolarda ele alınan en önemli konulardan biri olmuştur. Bu çalışmanın amacı da Faruk Nafiz'in Atatürk'ün isteği üzerine yazdığı iki eserini (Özyurt ve Akın) incelemek ve Türk tarih tezine sunmaya çalıştığı katkısını ortaya çıkarmaktır. Daha önce yapılan araştırmalar, çalışmamıza rehber niteliğinde olduğu için alanyazın taramasından sonra eserlerin incelenmesine devam edilecektir.

ALANYAZIN TARAMASI

Soğukömeroğulları (2011) Behçet Kemal Çağlar'ın "Attilla" isimli piyesini Türk tarih tezi bağlamında incelemiş ve eseri, Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş yıllarında, Türk milletini aşağılayan Batıya karşı tarihsel bir refleksin simgesi olarak yorumlamıştır. Atatürk döneminde konusunu tarihten alan, 11 tiyatro eseri üzerinde değerlendirme yapan Buttanrı (2002), eserlerde Türk tarih tezini destekleyen ve Türk milli bilinci oluşturmaya çalışan ortak temaların varlığından bahsetmektedir. Dönmez (2011), Yeni Cumhuriyetin, kendi ideolojisini halka yaymak ve benimsetmek için sanattan nasıl yararlandığını belirlemeyi amaçladığı çalışmasında, Cumhuriyet'in ilk döneminde, gazete, dergi gibi başka araçların ulaşamadığı taşrada sergilenmek üzere, sipariş veya yarışma yoluyla teşvik edilerek yazdırılan tiyatro eserlerinin halk üzerindeki olumlu, olumsuz etkilerini ele almıştır. Çıkla (2005), 1923-1950 yılları arasında edebiyatın ve sanatın, Cumhuriyet düşüncesinin kökleşmesi noktasında izlediği yol haritasını ve çabalarını Yusuf Ziya Ortaç'ın eserlerinden yola çıkarak incelemiştir.

FARUK NAFİZ ÇAMLIBEL'İN AKIN VE ÖZYURT OYUNLARININ İNCELEMESİ

Faruk Nafiz Çamlıbel; roman, fıkra ve inceleme alanında kaleme aldığı birçok eserinin yanında, daha çok şiirleriyle tanınan, Beş Hececiler'in güçlü şairidir. Aynı zamanda telif, tercüme ve adapte olmak üzere yirmiden fazla oyun da kaleme almıştır. Oyunlarında son dönemin sosyal, kültürel olayları ile birlikte Milli Mücadele yıllarına da değinmiştir. "*Akın*" ve "*Özyurt*" oyunlarında Atatürk'ün himayesinde kurulan Türk Tarih Kurumu'nun Türk tarih tezini konu edinmiştir. 1932 yılında Atatürk'ün emriyle yazılan Akın piyesi, Faruk Nafiz Çamlıbel'in ikinci manzum eseridir. Önce, Ankara Halkevi tarafından Atatürk'ün huzurunda temsil edilen oyun, büyük ilgi görmüş ve daha sonra İstanbul Şehir Tiyatroları, Devlet Tiyatroları, ve amatör tiyatrolar tarafından sahneye konulmuştur.

Her iki eserde de Türk tarihi binlerce yıl öncesine, Orta Asya'ya götürülür (Dinç, 2003). *Akın* oyunda Türklerin Orta Asya'dan göçleri, *Akın'ın* devamı olan *Özyurt* oyununda da göçten sonra Türklerin denize ulaşmaları ve oradaki yerli halkla olan münasebetleri ve gittikleri her yere götürdükleri medeniyeti konu etmektedir. Bunların temelinde, XIX. asrın ikinci yarısında başlayan Türkçülük akımının, Türk Ocaklarının ve Ziya Gökalp'in etkisi büyüktür. "*Bu piyeslerin hikayeleri ne olursa olsun onların birleştikleri tek görüş Türk milletinin yüksek meziyetli oluşu, medeniyet götürmeleri ve Türk kanından gelen bu değerleri, hiçbir zaman insanlık zararına kullanmayışıdır.(...) Aslında Türk Tarih Kurumu'nun çalışmaları, müslümanlık, sarı ırk, ve barbarlık gibi örtülerin altında unutturulmak istenen Türklüğü, temiz ruhu, cesareti, insanlığı, güçlü mazisi, hali ve gerçek değerleriyle tanıtma, yaşatma amacını taşır* (Akı, 1968).

Akın – Faruk Nafiz Çamlıbel (1932a)

Kişiler:

İstemi Han: Yaşlı Hakan
Suna : İstemi Han'ın kızı
Demir : Günbaşbuğu Doğan'ın oğlu
Bumin : Birinci Başbuğ'un oğlu
Bayan : İkinci Başbuğ'un oğlu
Ulcay ve Yıldız : Suna'nın nedimeleri

Konusunu İslâmiyet öncesi Türk tarihinden alan oyunda zaman, bir günü kapsamaktadır. Olay I. Göktürk Devletinde geçer, anlatma zamanı Cumhuriyetten sonra 1930'lu yıllardır. Mekan üç perde de aynıdır, büyük ve işlemeli bir Hakan çadırının içidir. Akın piyesi, Tek Parti döneminin politikasını yansıtan, İslam öncesi dönemde Orta-Asya'daki içdenizin kuruması ve bunun sonucunda yeni yurt arayışlarını anlatan, hece ölçüsüyle manzum olarak yazılmış bir eserdir. Eserde iki ana tema vardır: Türk milletinin medeni oluşu ve yurt sevgisidir, yan tema olarak da aşk teması işlenmiştir.

Özet

Yıllarca süren kuraklığın sona ermesi için yaşlı hakan İstemi Han'ın töreler gereği kurban edilmesi gerekmektedir. Daha önceki iki Hakan gibi İstemihan'da kurban edilecektir. Üç genç Bumin, Bayan ve Demir bunu engellmek isterler. Çünkü İstemi Han'ın kızı babasının ölümüne çok üzülecektir, bu gençlerin üçü de Suna'ya aşıktır. Suna'ya, Demir kendi yapmış olduğu çiniyi, Bumin kendi yaptığı heykeli, Bayan kendi yaptığı minyatürü hediye ederler. İstemi Han, kızının elindeki hediyelerden yeşil renkli çiniyi beğenir. Çünkü kuraklık nedeniyle, yeşile hasret kalınmıştır. Hakan kızına töreler gereği bu kuraklıktan dolayı, başbuğların kendisini kurban etmek için geldiklerini söyler. Başbuğlar gelip Hakan'a, Tanrı'nın kendisini değil, Türk ülkesinin en güzel kızı olan Hakan'ın kızını kurban istediğini söylerler. Demir, bütün bu olup bitenlerin gerçeğini Başbakıcı'yı tehdit ederek öğrenir. Başbakıcı'yı üç başbuğ, kurbanın Hakan'ın yerine kızı Suna'nın olmasını istemişlerdir. Çünkü Hakan kurban edildikten sonra, yerine bu üç kişiden biri geçecektir ve kurban olma sırası onlara da gelmesin diye böyle bir töre değişikliği yapmak istemişlerdir. Suna ölürse, Hakan'da üzüntüsünden ölüp, hem tahta geçecekler hem de töre değiştiği için kurban olmayacaklardır. Üç başbuğ halk tarafından öldürülür. Bayan; Batıbeyi, Bumin; Doğubeyi, Demir'de Günbaşbuğu olur ve akın etmeleri söylenir. Hakan ise kendisinin ihtiyarlarla beraber anayurtta kalacağını söyler. Suna' da akın edecektir, kiminle akın edeceğini belirlemek için Suna üç ok atacaktır, kim en erken attığı oku getirirse onunla akın edecektir. Birinci oku Bumin için atar, ikinci oku Bayan için atar, ancak Demir için atacağı oku önce bulamaz daha sonra bulunca diğerlerinin daha erken getireceğinden endişe ederken, babası oku alır ve kendisi atar. Üçüncü ok, Başbakıcı'ya isabet ederek onu öldürmüştür. Demir kendisi için atılan oku hemen bulur ve oku diğerlerinden önce getirir. Böylece Suna Demir'le akın etmek için uğurlanır. İstemi Han, Bayan ve Bumin' inde Suna'nın yardımcıları olan Ulcay ve Yıldız'la evleneceğini ima eder ve akın başlar.

Akın piyesi bir prologla başlar, prolog bölümünde Türklerin anayurdu olarak Orta Asya gösterilir. Bu bölümde bir talebe tarafından Türk medeniyeti, Türk tarihi, konularından bahseden prologun sunuşunu yapar.

Talebe – İşte şu Orta Asya... Türklerin anayurdu
Türk ilk medeniyetini Altay-Ural'da kurdu (s.8)

Türk'ün yurdunu, vatanını; babasından, ailesinden, çocuklarından herşeyden daha çok sevdiği işlenmiştir. Ülkede ki kuraklığı sona erdirmek için hakanlar kurban edilir. Fakat bu da kuraklığı sona erdirmez. Bunun aslında siyasi bir oyun olduğu anlaşılmıştır. Kuraklığın sonunda göçler ve akınlar başlar (Akı, 1968).

İstemi Han – Kalmadı anayurtta bir tek yeşil yerimiz
Toprak suyu, susuzluk bizleri kemirmede
Anayurdun seside bu sularla alçaldı (s.20)
Eserin ana teması vatan sevgisidir. Halk, yıllardır devam eden kuraklığa rağmen vatanlarını terk etmemelerini, vatanlarını çok sevmelerine ve vatanlarına olan bağlılıklarını göstermektedir.
O kadar bağlıyız ki yurda gönül bağıyle,
Öyle yoğrulmuşuz ki biz ona toprağıyle,
Varsın bütün ülkemiz susuzluktan ağarsın,
Yurdunda bir dikili ağaç kalmadığı gün
Yerinde durduğunu görürler gene Türkün...
Ayırmaya çalışmak ikisini boş emek:
Türk demek yurt demektir, yurt demek de Türk demek! (s.25)
Türk'ün erdemli oluşu, barıştan yana ve medeni oluşu ancak son çare olarak savaşa başvurulması gerektiğini İstemi Han akına gönderdiği üç başbuğdan ister :
Karşı çıkanlara siz sevgi atın, nur atın,
Anlamayan olursa ok ucuyla anlatın (s.57)
Eserde aşk teması da Bumin'in ağzından, Suna'ya olan hislerini şu şekilde ifade edilir.
Ben kendimden geçerken gülün güzelliğiyle
Gül beni sevmiyordu diye düşünmedim bile!..
Karşılığı beklenen sevgiye sevgi denmez,
Sevdalılar yalvarır, afakat bir şey dilenmez (s.17)
Türk' ün gittiği her yeri vatan kabul ettiği, gidilen her yerin vatan olduğu vurgulanmaktadır.
Gidin rüzgârlı dağlar yeşil ovalar bulun
O ellerde bizimdir nasıl bu yurt bizimse
Bastığımız toprağa ayak basamaz hiç kimse (s.57)
Gençler yeni yurtlar aramak için akınlara giderken, eski yurdu korumak yaşlılara düşer.
İstemi Han – Genç yiğitler ararken taraf taraf diyarlar
Kalsın son bakış gibi yurdunda ihtiyarlar (s.58)
Vatan için hem kendi canını hem de kızı Suna'nın canını hiç düşünmeden verebilecek bir hakan. Ulusçuluk fikri ile bağdaşmaktadır.
İstemi Han – Toprağı yeşertmeye lazımsa benim kanım
Hiç tasa çekme, çoktan ben yurduma kurbanım (s.27)
İstemi Han – Tanrının emrinedir kızım Suna şimdiden
Yurda hayırlı olsun yavrum da olsa da giden (s.31)
Suna – Öyleyse yurdumuzda ölelim düşünmeden (s.25)

Özyurt – Faruk Nafiz Çamlıbel (1932b)

Çamlıbel'in yine 1932'de yazdığı diğer bir piyesi de üç perdelik manzum bir piyes olan Özyurt piyesidir. Birinci perdeden önce beş fasıl vardır. Burada Akıncının Türküsü, Yola Çıkan Akıncının Türküsü, Fırtınada Akıncıların Türküsü, Yangında Akıncıların Türküsü, Denize Var Akıncıların Türküsü gibi beş ayrı akıncı türküsü yer almaktadır.
Akıncıların Türküsü: Yine bağrı yanık mı Türklerin anayurdu
Sen bir bulut olsaydın yağsaydın ne olurdu? (s.3)
Oyunda olaylar yedi mekanda geçer. Birinci ve ikinci levha bir yaylada, üçüncü levha bir yolda, dördüncü levha deniz kenarında geçer. İlk perde eski bir Hakan çadırında, ikinci perde ise bol ağaçlık bir alanda, üçüncü perde bir Türk sarayında geçmektedir. Zaman; İstemi Han'ın hakan olduğu yıllardır.

Kişiler

Demir Han : Orta Asya'dan göç eden atlıların başındaki yönetici
Suna : Demir Han'ın karısı
Işık ve Akın : Demir Han ve Suna'nın çocukları
Söğüt ve Yalçın : Yerli reisin çocukları
Ozan ve Bilgiç : İstemi Han'ın Baş Ozan'ı ve Baş Bilgiç'i

Özet

Konu olarak, Türklerin Orta Asya'dan göç edişleri ve bundan sonra gittikleri her yeri kendi yurtları bilip gittikleri her yere medeniyet götürmeleridir. Bu tema Türklerle yerli halk arasında ki çatışmadan anlaşılmaktadır (Kaygana, 2002). Türkler'in asıl yurdunun Orta Asya olmasına karşın artık özyurtlarının Anadolu olduğu işlenmiştir. Türk halkı baş gösteren kuraklıktan dolayı Orta Asya'dan Batıya doğru göç etmek zorunda kalmışlardır. Göç edenlerin başında, İstemi Han'ın oğlu Demir Han vardır. Karısı Suna ve çocukları Işık ve Akın ile birlikte yirmi yıl içerisinde farklı yerlerde konaklamışlardır. Yerli halk oldukça yabani ve medeniyetten uzaktır. Yerlilerin reislerinin çocuklarıyla da Demirhan ilgilenmektedir. Birinin adını Söğüt diğerinin adını da Yalçın koymuştur. Bilgiç ve Ozan İstemihan'ın yanından gelmektedirler ve Demir Han ile görüşmek isterler. Kendilerini nasıl buldukları sorusuna, yirmi yıl boyunca geçtikleri yerlerde kurdukları şehirler ve diktikleri abidelerin sayesinde kolayca bulduklarını söylerler. Demirhan yerli halkın yabani, halkının yoksul ve anayurttan ayrı oluşuna çok üzüldüğünü söylemesi üzerine, Demir Han'a yeni bir şehir kurma fikri sunulur. Bu sıralarda Ozan ile Işık arasında bir yakınlaşma olur. Yeni kurulan şehrin açılışı Ozan ve Işık'ın düğünü ile olacaktır. Söğüt, Akın'ı severken, kardeşi Yalçın da Işık'ı sevmektedir. Yalçın, Işığı başkasının sevmesini kabullenemez ve Ozan'ın üzerine büyük bir kayayı yuvarlar ve Ozan'ı yaralar. Bilgiç Yalçın'ın affını ister, Ozan'da kendi canına kasteden eğer bir Türk ise kana kan istediğini eğer Türk değilse bağışlanmasını ister. Son perdede Akın ile Söğüt'ün, Işık ile Ozan'ın düğünü için hazırlık yapılır. Eser âşıkların birbirlerine kavuşmalarıyla biterken Yalçın da affedilir. Türkler artık yeni yurtlarındadırlar ve orada tanıştıkları yerli halkla beraber yeni ve mutlu bir hayatı yaşamaya başlarlar.

Tanrı'nın Türk' e vereceği en büyük ceza onu yurdundan ayrı bırakmaktır.

Demirhan – Benzemez başka derde yurttan ayrılma derdi
Yirmisinden yukarı kırk bin akıncı atta
Bir daha yurtlarına dönmeyecek hayatta (s.28).

Anayurt su için bırakılmıştır. Kuraklıktan ve susuzluktan yurt bırakılmış ve yeni yurtlar aranmaya başlanmıştır.

Akıncaların Türküsü – Biz anayurdumuzu senin için (deniz) bıraktık (s.11).

Ancak ne var ki susuz bile olsa anayurt özlemle anılmaktadır.

Demirhan- Özlüyorum yanarak susuz çorak yurdumu
Baharsız gönüllerle yaşamaktansa bence
Baharsız yurtta ölmek daha az bir işkence (s.35)

Türkler öz yurt saydıkları Anadolu'ya yerleşmişlerdir. Yerli halk, Türk medeniyetinden geri oluşları şu ifadelerle anlatılmaktadır.

Akın – Düşünüşte duyuşta yurdu sevişte geri
Ne yapsın bu ellere akın eden Türk eri (s.17)

Türkler medeni bir milletttir, ve gittikleri yerlere de yuva kurmanın ne olduğunu, medeniyeti öğretirler.

Bilgiç – Yücelsin dıştan içten Özyurdumuz her sene
Alıştılar yuvaya sevgiye yerlilerde
Görüyoruz bir altın kap içinde bu yurdu (s.80)

Türkler gittikleri her yerde iz bırakmış, abideler dikmişlerdir. Bilgiç ve Ozan' da bu izler sayesinde onları rahatça bulmuşlardır.

Yol boyunca kurduğun, bıraktığın her şehir,
Konak konak, elinle yanmış bir meşaledir
Seni ben bu koyduğun işaretlerle buldum (s.28)
Arkamızdan soranlar bizi bulsunlar diye
Geçtiğimiz yollara biz iz ettik hediye:
Baş kaldıran ülkeler mezar taşıyla doldu,
Baş eğen ellere ve âbideler süs oldu (s.31)

Eserde medeniyetin yanında sevgi, aşk ve Tanrı inancı da işlenmiştir. Yerli halk, sevmeyi ve Tanrı inancını da Türklerden öğrenmişlerdir.

Yarattığı Asyada Tanrıyı biz yaşattık,
Tanrının varlığını Asya bizden anladı...
Yoksa nerden duyulacaktı Tanrı'nın adı? (s.31)
Alıştılar yuvaya, sevgiye yerliler de;
O düşen kaya belki son kayadır bu yerde
Sakla Demir Han, yarın kanlar içen bu kaya

Yakışır yerlilerin son heykeli olmaya (s.80)
Özyurt'un başında yer alan Prologda sahneye gelen Talebe, Anayurt ve göçler hakkında tarihi bilgileri şiir diliyle anlatır. Vaka bir tarih dilimine oturtulmaya çalışıldıktan sonra:
Yeryüzünde üç gök var, bunun ikisi bizde diyerek, "Kızılelma" ülküsünü hatırlatır. Türklük, İslam, Osmanlı coğrafyasında değil, anayurtta aranır. Çamlıbel'in gayesi, geçmişle günümüz arasında bağlantı kurmaktır.
Yeryüzünde üç gök var, bunun ikisi bizde.
Biri güneşlerini yakarken devrimizde,
Biri karanlığını şimşekliyor mazinin:
Bu iki gök, ufuksuz gözleridir Gazi'nin!
Bu gözler bir ufukta dinlenmedi bir nöbet,
İlk ve son merhalesi onun ezelle ebet.
Açıldı bu gözlerin aydınlığında sırlar,
Önümüzde asırlar, arkanızda asırlar... (s.47)
Türkler Orta Asya'dan dağılarak, gittikleri her yere medeniyeti götürmüşlerdir ve böylece Asya'da, Anadolu'da, Mezopotamya'da, Akdeniz'de bu medeniyetlerin esaslarını kurmuşlardır.
Bu düşüncelerin ele alındığı Özyurt, vak'a ve muhteva olarak Akın'ın finalinde İstemi Han'ın:
Kalbinizde kan olsun bu halkın sevgileri
İleri yavrum Suna, oğlum Demir ileri!
emriyle göçe başlayan Türkler dünyanın dört bir yanına yayılmışlardır. Yirmi yıl süren göç sonucu, Özyurt dedikleri yere ulaşmışlar ve ulaştıkları bu yerlere medeniyet götürmüşlerdir.

YÖNTEM

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme tekniğine dayalı olarak yapılmıştır. Tarihsel araştırmalarda sıklıkla kullanılanılan bir yöntem olan doküman incelemesi ile elde edilen bulguların içerik analizleri yapılarak, betimlenip yorumlanmışlardır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Tarih bilincini oluşturabilecek kaynaklar arasında 'sanat' ve 'edebiyat'ı sayabiliriz (Şener, 1993). Bu dönemde yazılan ve Türk destanlarından değişik motifler taşıyan oyunlar, Türk kimliğinin üstünlüğünü, Türk milletinin tarih boyunca kurduğu değişik medeniyetlerden hareketle anlatırlar. Türk kahramanlar ile Atatürk'ü birleştirme gayreti sezilir. Bu oyunlar eski Türk kahramanlarının yaşayışlarını masal havası içerisinde vererek; sevgi, saygı, birlik, bağlılık, yurt sevgisi, gibi unsurları anlatarak Türklük bilincini kuvvetlendirmek isterler. Atatürk'ün Türk tarih tezi; Biz Türkler Orta Asya çocuklarıyız. Kuraklık nedeniyle anayurdu terk eden ve medeni bir ulus olan Türkler, gittikleri her yere medeniyet götürmüşler ve batının en son noktası olan Anadolu'ya gelip, orayı kendilerine yurt edinmişlerdir. Anadolu medeniyetinin sahibi Türklerdir. Anadolu yüzlerce yıl yoğrula yoğrula Türk'ün özyurdu olmuştur (Buttanrı, 2002).

Bundan binlerce yıl önce insanlık ağaç ve kaya kovuklarında yaşarken, Türkler göçebelikten yerleşik medeniyete geçmiş, heykel, çini, halı, musıki gibi ince sanatlarda ilerlemiş, insanlığa sevgiyi, adaleti öğreten yüksek kültüre sahip bir millet olmuştur.

Türklerin Orta Asya'dan geldiği ve medeniyet kurucu bir millet olduğu Atatürk tarafından desteklenen tarih görüşü Batı toplumunun Türk milletini küçük görmesine karşılık Atatürk'ün isteğiyle ortaya konulur. Bu tezin temelinde Türk milletinin derin tarihini incelemek, Türk ırkının beyaz ırktan olduğunu vurgulamak, Batı'nın barbar olduğunu söylemesine karşın Türk milletinin medeniyet kurucu bir millet olduğunu anlatmak ve Anadolu'daki Türk varlığının çok eski olduğunu belirtmek yer alır. Cumhuriyet'in kuruluş yıllarında varlığını önemli ölçüde hissettiren Türk tarih tezi, dönemin edebiyat eserlerine de bu şekilde yansır.

Özyurt ve Akın piyeslerinde Türkler'in yenilmeyişleri, af dileyenleri affetmeleri ve kuvvet, merhamet, adalet gibi erdemlere sahip olmaları ile Türk'ün yüceltilmesi söz konusudur.

KAYNAKÇA

Akı, N. (1968). *Çağdaş Türk Tiyatrosuna Toplu Bir Bakış (1923-1967)*. Ankara: Atatürk Üniversitesi Yayınları.

And, M. (1983). *Cumhuriyet Dönemi Türk Tiyatrosu*. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Aslan, E. (2012). Atatürk Döneminde Tarih Eğitimi-I: "Türk Tarih Tezi" Öncesi Dönem (1923-1931). *Egitim ve Bilim, 37*(164), 331-346.

Buttanrı, M. (2002). Atatürk'ün Tarih Tezinin Devrindeki Tarihi Tiyatro Eserlerine Yansıması. *Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 3*(2), 25-62.

Çamlıbel, F. N. (1932a). Akın. İstanbul: Devlet Matbaası.

Çamlıbel, F. N. (1932b). Özyurt. İstanbul: Devlet Matbaası.

Çıkla, S. (2005). *Cumhuriyet Düşüncesinin Kökleşmesinde Yusuf Ziya Ortaç'ın Yapıtlarının Yeri ve Önemi.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun. (162693)

Çolak, M. (2005). *Türk-Macar İlişkileri ve Macaristan'ın Türk İnkilabına Bakışı (1919-1938)*. Paper presented at the Beşinci Uluslararası Atatürk Kongresi, Ankara.

Çolak, M. (2010). Atatürk, Macarlar ve Türk Tarih Tezi. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi, Bahar*(27), 371-402.

Dinç, A. (2003). Faruk Nafiz Çamlibel'in Oyunlarında Türk Tarihi Tezi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, 10*(22), 139-145.

Dönmez, H. İ. (2011). Erken Cumhuriyet Dönemi Tiyatro Yapıtlarında İdeolojik İşlev. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15*(2), 1-18.

Feyzioğlu, T. (1986). *Atatürk ve Fikir Hayatı*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayınları.

Güler, G. (2010). *Cemal Reşit Rey'in Çağdaş Türk Müziğine Katkıları.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi, Adana.

Kaya, R. (2007). Tarihin Hayat Bulma Alanı: Tiyatro. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eitim Fakültesi Dergisi, 8*(14), 119-127.

Nutku, Ö. (1998). *Dram sanatı: tiyatroya giriş*: Kabalcı Yayınevi.

Ortaylı, İ. (1976). Tiyatroda Tarihi Oyunlar Üzerine Siyasal Bir Analiz Denemesi. *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*(7), 217-233.

Ortaylı, İ. (2001). *"Tiyatroda Tarihî Oyunlar Üzerine" Gelenekten Geleceğe* (II ed.). İstanbul: Ufuk Kitabevi.
Özbalcı, M. (2000). *Atatürk ve Milli Kültür*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Sağlık, Ş. (2000). Romanın Popüler ve Estetik Boyutları. *Türk Yurdu, 20*(153-154), 23-30.

Şener, S. (1982). Türk Tiyatrosunda Tarihsel Oyunlar. *Türk Dili, 34*(363), 186-194.

Şengül, A. (2009). Türk Tiyatrosunda Tarih. *Turkish Studies, 4*(1), 1931-1987.

Soğukömeroğulları, M. (2011). Tiyatro ile Tarihten Milliyetçiliğe: Türkiye'de Attila. *Turkish Studies, 6*(3), 1509-1533.

Tekeli, İ. (1998). *Tarih Yazımı Üzerine Düşünmek*. Ankara: Dost Kitabevi.

Tosun, R. (2002). Atatürk'ün Türk Tarih Tezi. Retrieved 09 Nisan, 2014, from http://www.ataturkinkilaplari.com/am/63/ataturkun-turk-tarih-tezi.html