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

Mayıs 2012

Cilt 1
Sayı 2

http://www.jret.org

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat, Mart, Nisan 2012 Cilt 1 Sayı 2 ISNN: 2146-9199

İletişim

Prof. Dr. Zeki Kaya

Gazi Üniversitesi
Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölüm Başkanı
06830 Gölbaşı - Ankara / Türkiye

Tel: +90 312 485 11 74 / 1021- 1032
Fax: +90 312 485 31 23
E. Posta: ***jret02@gmail.com***

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

Editörler Kurulu
Prof. Dr. Ahmet Mahiroğlu*, Gazi Üniversitesi, Türkiye*
Prof. Dr. Coşkun Bayrak, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye*
Prof. Dr. Emine Demiray, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye*
Prof. Dr. Feyzi Ulug, *TODAIE, Türkiye*
Prof. Dr. H. İbrahim Yalın, Doğu Akdeniz Üniversitesi, KKTC
Prof. Dr. H. Güçlü Yavuzcan, *Gazi Üniversitesi, Türkiye*
Prof. Dr. Mehmet Ali Kısakürek*, Ankara Üniversitesi, Türkiye*
Prof. Dr. Mustafa Çakır, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye*
Prof. Dr. Müfit Kömleksiz, *Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, KKTC*
Prof. Dr. Nedim Gürses*, Anadolu Üniversitesi, Türkiye*
Prof. Dr. Salih Uşun, *Muğla Üniversitesi, Türkiye*
Prof. Dr. Songül Altınışık, *TODAIE, Türkiye*
Prof. Dr. Uğur Demiray, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye*
Doç. Dr. I. Hakki Mirici, *Akdeniz Üniversitesi, Türkiye*
Doç. Dr. Suzan Duygu Erişti, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye*
Yrd. Doç. Dr. Bahadır Erişti, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye*
Yrd. Doç. Dr. Deniz Beste Çevik, *Balıkesir Üniversitesi, Türkiye*
Yrd. Doç. Dr. Esed Yağcı, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Melek Demirel, *Hacettepe Üniversitesi, Türkiye*
Yrd. Doç. Dr. Nuray Taştan*, Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye*
Yrd. Doç. Dr. Irfan Yurdabakan, *Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye*
Yrd. Doç. Dr. Yücel Kayabaşı, *Gazi Üniversitesi, Türkiye*
Yrd. Doç. Dr. Zekai Öztürk, *Gazi Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Songül Aynal Kilimci, *Çukurova Üniversitesi, Türkiye*

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs, Haziran, Temmuz 2012 Cilt 1 Sayı 2 ISNN: 2146-9199

İÇİNDEKİLER.....i

Editörlerden.....ii

01. İLKÖĞRETİM OKULU YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRETİMSEL LİDERLİK ROLLERİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN VE YÖNETİCİ ALGILARI
Mahmut Sağır, Salih Paşa Memişoğlu.....1- 12

02. İLKÖĞRETİM OKULU ÖĞRETMENLERİNİN ÖRGÜTSEL VATANDAŞLIK DAVRANIŞLARININ BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ
Barış Uslu, Esergül Balcı, Aslı Coşkun Uslu.....13-24

03. MATEMATİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ MATEMATİK KAVRAMINA İLİŞKİN SAHİP OLDUKLARI METAFORLAR
Gürsel Güler, Levent Akgün, Mehmet Fatih Öçal, Muhammet Doruk.....25-29

04. ÇOCUK GÖZÜYLE TABİAT ANAYA GERİ DÖNÜŞ
Münevver Can Yaşar, Gözde İnal, Ümit Ünsal Kaya, Özgün Uyanık.....30-40

05. AÇIK KAYNAK KODLU ÖĞRENME YÖNETİM SİSTEMLERİ ÜZERİNE BİR KARŞILAŞTIRMA ÇALIŞMASI
Zerrin Ayvaz Reis, H. Özgür Baktır, Baran Çelik, M. Fatih Erkoç, Feridun C. Özçakır, Şebnem Özdemir, Kemal Şahin.....41-58

06. OKUL ÖNCESİ DÖNEM İŞİTME ENGELLİ ÇOCUKLARDA MÜZİK EĞİTİMİNİN SÖZEL AÇIKLAMA BECERİLERİNE ETKİSİ
Tülin Malkoç, Funda Ceylan.....59-65

07. İLKÖĞRETİM 4-5 SOSYAL BİLGİLER DERS PROGRAMININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ
Hatice Memişoğlu.....66-81

08. MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ TARAFINDAN ÜCRETSİZ OLARAK DÜZENLENEN SEVİYE BELİRLEME SINAVI KURSLARININ 7.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN FEN VE TEKNOLOJİ DERS BAŞARISINA ETKİSİ
Şahin İdin, İsrafil Tozlu.....82-91

09. HARMANLANMIŞ ÖĞRENME ORTAMINDA MOODLE KULLANIMI
İ.Ümit Yapıcı, Hasan Akbayın.....92-100

10. GEVŞEME TEKNİKLERİNİN SES EĞİTİMİNE KATKISI ÜZERİNE BİR İNCELEME
Tülin Malkoç.....101-109

11. ÖĞRENCİLERİNİN SINAV NOTLARI DAĞILIMININ DEĞERLENDİRİLMESİ: İNŞAAT MÜHENDİSLİĞİ ÖĞRENCİLERİ ÖRNEĞİ
Barış Yılmaz, Tamer Yılmaz.....110-115

12. MASLOW'UN TÜKENMİŞLİK ÖLÇEĞİ İLE MYO ÖĞRENCİLERİNİN TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİNİN BELİRLENEREK DEĞERLENDİRİLMESİ
Okan Sarıgöz, Yusuf Çermik.....116-122

13. İLKÖĞRETİM OKUL MÜDÜRLERİNİN YÖNETİCİ BECERİLERİ İLE ÖĞRETMENLERİN İŞ DOYUMU ARASINDAKİ İLİŞKİ
Mehmet Yaşar, Necati Öztürk, Emine Demirbaş.....123-134

14. MÜZİK EĞİTİMİ ANABİLİM DALINDA ÖĞRENİM GÖREN ÖĞRENCİLERİN PİYANO EĞİTİMİNDE DEŞİFRENİN ÖNEMİNE YÖNELİK DÜŞÜNCELERİ
Ebru Güner Canbey, Deniz Beste Çevik, Elif Güven, Esra Kınıklı Snapper……..135-142

15. ÖĞRETMEN ADAYLARININ MATEMATİK OKURYAZARLIĞI ÖZ-YETERLİKLERİNİN "DERS ÇALIŞMA ALIŞKANLIKLARI" AÇISINDAN İNCELENMESİ
Dilek Çağirgan Gülten, Cengiz Poyraz, İlker Soytürk……..143-149

16. EGE BÖLGESİ MESLEK YÜKSEKOKULLARI İNŞAAT TEKNOLOJİSİ BÖLÜMLERİNİN YÜKSEKÖĞRETİM KURULU MESLEK YÜKSEKOKULU KRİTERLERİNE UYGUNLUĞU ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA
Seda Durukan, İbrahim Aydın……150-157

17. ÇOCUKLARA YÖNELİK PİYANO EĞİTİMİ BAŞLANGIÇ METOTLARI ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME
Elif Güven, Deniz Beste Çevik, Ebru Güner Canbey, Esra Kınıklı Snapper……..158-164

18. KİMYA ÖĞRETMEN ADAYLARININ KİMYA BİLGİLERİNİ GÜNLÜK HAYATTAKİ OLAYLARLA İLİŞKİLENDİREBİLME DÜZEYLERİ
Mustafa Yadigaroğlu, Gökhan Demircioğlu……165-171

19. LİSE ÖĞRENCİLERİNİN ORGAN NAKLİ VE ORGAN BAĞIŞI KONUSUNDAKİ BİLGİ VE TUTUMLARI
Gülcan Çetin, Özge Harman……..172-177

20. OKUL MÜDÜRLERİNİN BİLGİ YÖNETİMİ SÜREÇ YETERLİKLERİNİN VE LİDERLİK BECERİLERİNİN İNCELENMESİ
Betül Balkar, Sevilay Şahin……178-188

21. ÖĞRETMEN ADAYLARININ LİSANSÜSTÜ EĞİTİME YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN ANALİZİ
Fatma Şaşmaz Ören, Tuğçe Yılmaz, Mert Güçlü……..189-201

22. FEN VE TEKNOLOJİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ TEMEL ASTRONOMİ KAVRAMLARINI KAVRAMA DÜZEYLERİ ÜZERİNE BİR DURUM ÇALIŞMASI
Cumhur Türk, Selami Kalkan, Mualla Bolat, Erkan Akdemir, Özlem Karakoç, Hüseyin Kalkan……202-209

23. TÜRKİYEDE YAPILAN 2009 PISA VE SEVİYE BELİRLEME SINAVINDAKİ (SBS) OKUMA BECERİLERİ SORULARININ KARŞILAŞTIRILMASI
Murat Aşıcı, Z. Nurdan Baysal, Senem Seda Şahenk Erkan……..210-217

24. YABANCILAŞMA, KURUMSAL DEĞERLER ve DUYGU YÖNETİMİ DENKLEMİ
Murat Polat, Tuba Yavaş……..218-224

25. DENEYSEL ÇALIŞMALAR NE KADAR GÜVENİLİR?
Serhat Kocakaya……225-231

26. ÖĞRENCİLERİN MATEMATİKSEL GÜÇ KAVRAMINI ALGILAMALARI, İŞLEMELERİ VE DEĞERLENDİRMELERİ
Emre Ev Çimen……..232-242

27. MATEMATİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ UZAMSAL GÖRSELLEŞTİRME BECERİLERİ
Melih Turğut, Kürşat Yenilmez……243-252

28. MATEMATİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ MATEMATİK OKURYAZARLIĞI ÖZYETERLİK DÜZEYLERİ
Kürşat Yenilmez, Melih Turğut……253-258

29. FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇÖZÜNME İLE İLGİLİ TEMEL KAVRAMLAR HAKKINDAKİ BİLGİLERİNİN İNCELENMESİ
Filiz Kara, Soner Ergül……259-265

30. SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ
Sibel Açışlı, Ali Kolomuç……266-271

31. EĞİTİMDE YENİDEN YAPILANMA VE KALİTE SÜRECİNDE ELEKTRONİK SEÇMELİ DERSLER
Melih İnal, Umut Altınışık, Serdar Solak, Uğur Yıldız……272-278

32. BİYOLOJİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ EVRİM ÖĞRETİMİ KONUSUNDA OKUL-AİLE-TOPLUM İLİŞKİLERİNE YÖNELİK YETERLİKLERİ
Dilek Sultan Kılıç……279-288

33. GENÇLERİN CANLI TÜRLERİNİ KORUMA EĞİLİMLERİNE BİREYSEL YETERLİK VE GRUP YETERLİĞİ İNANCININ ETKİSİ
Dilek Sultan Kılıç, Sevilay Dervişoğlu, Melek Yaman Kasap……289-294

34. İLKÖĞRETİM 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN MİTOZ BÖLÜNME KONUSUNDAKİ BİLGİLERİNİN ÇİZİM YÖNTEMİ İLE İNCELENMESİ
Gonca Harman……295-304

35. İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK ÖĞRENME STİLLERİ ÖLÇEĞİ GELİŞTİRİLMESİ (AÖS-İ)
Mustafa Otrar, Dilek Çağırgan Gülten, Ekrem Özkan……305-318

36. ÖĞRENCİLERİN DÖRTGENLERİ ANLAMALARI: PARALELKENAR ÖRNEĞİ
Meral Cansız Aktaş, Devrim Yaşar Aktaş……319-329

37. İNGİLİZCE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ İNGİLİZCE ÖĞRETMENİ YETİŞTİRME PROGRAMI İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ
Sibel Hismanoglu……330-341

38. İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEMEDE KONUŞMA EĞİTİMİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ: NİTEL BİR ÇALIŞMA
Başak Karakoç Öztürk, İlke Altuntaş……342-356

39. İLETİŞİM BECERİLERİ İSTASYONUNDAN ELDE EDİLEN ÖZ DEĞERLENDİRME VE PUANLAYICI DEĞERLENDİRMELERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI
Funda Nalbantoğlu Yılmaz……357-363

40. LİSANSÜSTÜ EĞİTİMDE KULLANILAN ÖĞRENCİ BİLGİ SİSTEMİ
İsmet Ergin, Bekir Akseki……364-380

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat, Mart, Nisan 2012 Cilt 1 Sayı 2 ISNN: 2146-9199

Editörlerden

Değerli Meslektaşlarımız, Değerli Okuyucular,

Farklı kurumlarda görevli 98 değerli meslektaşımıza ait 40 adet makaleyi bu sayıda yayınlamış bulunmaktayız. Editörler kurulunda yer alan arkadaşlarımız, yayınlanan makaleleri büyük bir özveriyle ve titizlikle belirlemişlerdir.

26-28 Nisan 2012 tarihlerinde Antalya'da 46 Ülkenin katılımıyla düzenlenmiş olan "3rd International Conference on New Trends in Education and Their Implications"da bildiri olarak sunulmuş olan çok sayıda bildiri başvurusu olmuştur. Bildiriler editörler kurulunda görevli ve görevli olmayan hakemler tarafından değerlendirilmektedir. Değerlendirme sonuçlarına göre bir sonraki sayıda da "3rd International Conference on New Trends in Education and Their Implications"da bildiri olarak sunulmuş olan bazı bildirilere de yer verilecektir.

Dergimiz yeni olmasına karşın oldukça büyük bir ilgiyle karşılanmıştır. Değişik üniversitelerden çok sayıdaki makale değerlendirme aşamasındadır. Makalelerin değerlendirilmesi görevini üstlenen editörler kurulunda özveriyle çalışan meslektaşlarımıza, çalışmalarınızla destek veren siz yazarlara ve tüm okuyuculara içtenlikle teşekkür ederiz.

01 Mayıs 2012

Saygılarımızla.

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

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs, Haziran, Temmuz 2012 Cilt 1 Sayı 2 ISNN: 2146-9199

İLKÖĞRETİM OKULU YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRETİMSEL LİDERLİK ROLLERİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN VE YÖNETİCİ ALGILARI

Yrd. Doç. Dr. Mahmut Sağır
KSÜ Eğitim Fakültesi
msagir_71@hotmail.com

Doç. Dr. Salih Paşa Memişoğlu
AİBÜ Eğitim Fakültesi
memisoglus@hotmail.com

Özet

İlköğretim okullarında görevli yöneticilerin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin yönetici ve öğretmen algılarını ortaya çıkarmak bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Araştırmada, ilköğretim okulu yöneticilerinin, yönetici ve öğretmen algılarına göre öğretimsel liderlik rollerine ilişkin bulgulara ulaşmak için; "Anket Survey" türünde bir betimleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma evrenini, İstanbul iline bağlı 26'sı Avrupa yakasında, 13'ü Anadolu yakasında olmak üzere toplam 39 ilçede 2008-2009 ve 2009-2010 öğretim yılı itibarıyla 1387 resmi ilköğretim okulunda görev yapan 2792 ilköğretim okulu yöneticisi ve 48875 ilköğretim okulu öğretmenini oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini ise İstanbul ili merkez ilçelerinden "Basit Tesadüfî Örnekleme" yoluyla belirlenen Anadolu yakasından 5 ve Avrupa yakasından 10 olmak üzere toplam 15 ilçede 45 ilköğretim okulunda çalışan 1783 ilköğretim okulu öğretmeni ve 102 ilköğretim okulu yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmada Şişman'ın (2004) geliştirdiği ve "Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına" ilişkin maddelerin yer aldığı ölçme aracı kullanılmıştır. İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının gerçekleşmesine ilişkin algıları arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Anahtar Sözcüklerler: Öğretimsel liderlik, yönetici, öğretmen.

THE PERCEPTIONS OF ADMINISTRATORS AND TEACHERS ON ELEMANTARY SCHOOL ADMINISTRATORS' EDUCATIONAL LEADERSHIP ROLES[*1]

Abstract

The aim of this study is to find out the perceptions of administrators and teachers on elemantary school administrators' educational leadership roles. In this study, descriptive statistiscs methods were used. The universe of the study is made up of 2792 administrators and 48875 teachers working at 1387 state elemantary schools in a total of 39 towns which consist of 26 towns in Europe side and 13 towns in Asia side in İstanbul in 2008-2009, 2009-2010. The sample of the study is made up of 1783 teachers and 102 administrators in 45 elemantary schools in a total of 15 towns which consist of 5 towns in Asia side and 10 towns in Europe side in İstanbul. In this study, ''Educational Leadership Behaviours of Administrators'' scale developed by Şişman(2004) was used. According to the study results, a significant difference was found between the perceptions of teachers and administrators and elemantary school administrators educational leadership behaviour exhibition.

Key Words: Educational Leadership, Administrator, Teacher.

[*] Bu çalışma doktora tezine dayalı olarak hazırlanmıştır.

GİRİŞ

Özellikle son yıllarda ilköğretim kurumlarında okutulan tüm derslerin öğretim programlarının değişmesi, eğitim ve bilgi teknolojilerindeki ilerlemeler, öğretim yöntem ve tekniklerindeki gelişmeler ile toplumun öğretim kurumlarından beklentilerinin çeşitlenmesi; okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini daha fazla öne çıkartmaktadır.

Eğitimle ilgili yeniden yapılandırmalarda temel değişim uzmanları olarak okul yöneticilerinin rolü üzerinde yoğunlaşılması, okul yöneticilerinin işlerini karmaşıklaştırmakta ve giderek zorlaştırmaktadır (Helvacı, 2005: 243). "Okullar insan için kurulduğuna, amaca ulaşmanın yolu yine insanla olacağına göre, okulda yönetme geleneksel okul yöneticiliği, geleneksel öğretimle değil, lider eğitim yöneticisi ve lider öğretmenle olanaklıdır" (Peker, 2004: 41). Öğretimsel lider olarak okul yöneticisi okulun neyi gerçekleştirmesi gerektiği konusunda bir strateji belirleyerek okulun vizyon ve misyonunu tanımlaması ve bunun örgüt üyelerince paylaşılmasına öncülük etmesi gerekir (Şişman, 2004: 76).

Bununla birlikte; her örgütte olduğu gibi eğitim örgütlerinde ya da daha genel anlamda eğitim sistemlerinde de örgütsel amaçlarının önünü tıkayan bir takım sorunların ortaya çıkması kaçınılmazdır. İlköğretim okulu yöneticileri öğretimsel liderlik rollerine ilişkin uygulamaları gerçekleştirirken bir dizi sorunla karşılaşmaları muhtemeldir. Bu bağlamda Özden (2006), eğitim sistemindeki sorunun bir liderlik sorunu olduğunu belirterek okulların programladığı işlevi her kademe ve mekânda çok iyi yapsa bile çağın ihtiyaçlarını çözmede yetersiz kalacağını görebilen eğitim liderlerinin elinde olduğunu ifade etmektedir.

Bireysel gelişme ve toplumsal kalkınmayı etkileyen en önemli değişken, eğitim sisteminin en stratejik parçası olan okullardaki insan kaynağının başında yöneticiler ve öğretmenler gelir (Çetinkanat, 1988:13). Salt hizmet öncesinde verilen eğitimle bir mesleğin icra edilemeyeceği genel olarak bilinen ve kabul edilen bir durumdur (Dönmez, 1999: 182). Öğretmenlerin hizmet öncesi aldıkları eğitimin mesleğini yürütmekte yetersiz kalması okul yöneticileri öğretimsel liderlik rolleri ile bir anlamda öğretmeni hizmet içinde yetiştirme görevini zorunlu kılar. Okul yöneticileri hizmetiçi eğitim yoluyla kurumda görev yapan öğretmenlerin mesleki yetkinliklerini ve verimliliklerini iş başında geliştirme amacı taşırlar.

Schlechty (2001), bilgi toplumunun ortaya çıkmasının sonuçlarından birinin de özellikle basın yayında ve elektronik iletişimle gerçekleşen devrimlerin sonucu olarak okullar, aileler ve dini kurumlar; eğlence dünyası, oyun endüstrisi ve çocukların ilgisini çeken diğer şeylerle rekabet etmek zorunda olduklarını belirtir. Okulun rakipleri olan bu olgularla baş edebilmek ve bu rakiplerin öğrenciler üzerindeki olumsuz etkisini en aza indirmek de okul yöneticilerinin görevleri arasındadır. İyi bir okul yöneticisi okulu, çevrenin çekim merkezi haline getirerek öğrenciler için zevkli ve eğlenceli öğrenme ortamları sunmalıdır.

Çelik ve Torlak (2006), bu günkü okul yöneticisinin 1980'li yıllara göre daha fazla risk altında olduğunu ve okulda şiddet ve disiplin sorunlarında ciddi artış yaşandığını belirterek bu sorunu okul yöneticilerinin şiddetle çözmek zorunda olduklarını ifade ederler. Benzer şekilde Yiğit (2004) son yıllarda hemen hemen bütün ülkelerde istenmeyen öğrenci davranışlarının eğitim sistemlerinin en önemli sorunu olarak algılanmaya başladığını belirtmektedir. Okul yönetiminde liderlik, önce problemleri gerçekçi bir gözle görebilmeyi, sonra onları çözecek bazı yeteneklere sahip olmayı gerektirir (Ilgar, 2005: 65). Öğrenci disiplin sorunlarındaki artış beraberinde bireysel rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin önemini de ortaya çıkarmaktadır.

Bir eğitim kurumunda eğitim hizmetlerinin niteliğini belirleyen birçok değişkenin varlığından söz edilebilir. Bu değişkenlerin bir kısmı okul yöneticilerinin kontrolleri atındayken önemli bir kısmı ise okul yöneticilerinin etki ve müdahale alanı dışındadır. Ancak; okul yöneticilerinin, okulun insan ve madde kaynağının eşgüdümlenmesinden sorumlu olmaları nedeniyle, özellikle kendi kontrolleri altında olan değişkenleri etkin bir şekilde kullanılmasını sağlayarak eğitimin niteliği üzerinde önemli rollerinin olduğu düşünülmektedir. Bu anlamda genel olarak liderlik dar anlamda ise öğretimsel liderlik eğitim örgütlerinde insan ve madde kaynaklarının etkili kullanılması açısından önem taşımaktadır.

Liderlik

Liderlik ve lider kavramları geçmişten günümüze yönetim bilimlerinin en fazla tartışılan konularının içinde yer almaktadır. Bu nedenle yönetim bilimlerinin gelişim sürecinde birbirine benzer de olsa çok sayıda liderlik ve lider tanımlaması yapılmıştır.

Liderler ve liderliğe bu kadar ilgi olması şu soruları akla getiriyor: Liderlerin yaptıkları bu karmaşıklık nedir? Liderlerin yaptıkları işlerin yapısını tanımlamak liderliği anlamamıza yardımcı olur mu? (Hoy ve Miskel, 2010: 377). Bu sorulara cevap olabilecek bazı liderlik tanımları aşağıda verilmiştir.

Liderlik, bir grup insanı belirli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları gerçekleştirmek için onlara harekete geçirme, bilgi ve yeteneklerin toplamıdır (Eren, 1996: 387). Liderlik, amaçlara ulaşabilmek için bir grubu etkileyebilme yeteneği¬dir (Robbins, 1994: 169). Liderlik, etkilemek, yönlendirme konusunda rehberlik etmek, etkin faaliyet ve görünüştür (Paksoy, 2002:167). Liderlik iki veya daha fazla kişiyi güç ve etki yoluyla yönlendirmedir (Çelik, 2003: 3). Liderlik izleyenlerin var güçlerini salıvermeleri için olanak yaratmak, engelleri kaldırmak, gelişimlerini sağlamak ve onlara kılavuzluk yapmaktır (Başaran, 1998: 52). Liderlik, ortak bir amaca doğru grubun davranışlarını yönlendirmek için bireyin yapmış olduğu davranışların tümüdür (Zel, 2006:109). Bir hedefin başarılması için başka bireylerin davranışlarının yönetilmesine liderlik denir (Torlak, 2008: 263).

Liderlik en geniş tanımıyla; bir grubun üyelerinin içsel ve dışsal olayların yorumunu, amaç seçimini, aktivitelerin düzenlenmesinin, bireysel motivasyon ve yeteneklerini, güç ilişkilerini ve ortak yönlerini etkileyen sosyal bir süreçtir (Hoy ve Miskel, 2010: 377).

Yönetim alanındaki yazarların çoğunun liderliği, belli amaçlara ulaşma doğrultusunda insanların çabalarını yönlendirme ve bir etkileme süreci olarak tanımladıkları görülür (Hodgetts, 1999: 534). Genel kanı, liderliğin, onu tanımlayan insan kadar tanımı olduğudur (Temen, 2002:167). Lider örgüt amaçlarını yeni yapı ve süreçleri başlatan, izleyenleri ikna edebilen ve etkileyebilen kişidir (Memişoğlu, 2006: 179) Liderlikle ilgili tanımların ortak yönleri incelendiğinde liderliğin en yalın anlamıyla bireyleri etkileme yeteneği olarak görüldüğü söylenebilir.

Öğretimsel Liderlik

Öğretimsel liderlik, okul misyonunu tanımlama, eğitim programı ve öğretimi yönetme, olumlu öğrenme iklimi geliştirme, boyutlarından meydana gelir (Hallinger ve Murphy, 1985: 221). Öğretimsel liderlik, okul yönetimine uygun olarak geliştirilmiştir ve öğretim üzerine odaklanan bir liderlik biçimidir (Çelik, 2003: 224-225). Öğretimsel liderlik; sınıf içi pratiğe odaklandığı kadar, okul misyonunu belirlenmiş amaçlarını da somutlaştırabilir (Bennet ve Anderson, 2003: 1). Bu amaçla okul yöneticilerinin görev tanımları öğretimsel liderlik rollerini öne çıkaracak şekilde gerçekleştirmeleri büyük önem kazanmaktadır.

Araştırmanın Problem Cümlesi

İlköğretim okulu yöneticilerinin yönetici ve öğretmen algılarına göre öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyleri nedir?

Araştırmada şu alt problemlere yanıt aranmıştır.

1. İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirmelerine ilişkin yönetici ve öğretmenlerin algıları nedir?
2. İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirmelerine ilişkin yönetici ve öğretmen algıları arasında anlamlı fark var mıdır?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin yönetici ve öğretmen algılarını ortaya koymaktır. Öte yandan araştırma sonucunda elde edilecek bulgular doğrultusunda, ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik yeterliklerinin arttırılmasına ve öğretimsel liderlik davranışlarının yeniden düzenlenmesine yol göstermektir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, ilköğretim okulu yöneticilerinin, yönetici ve öğretmen algılarına göre öğretimsel liderlik rollerine ilişkin bulgulara ulaşmak için; "Anket Survey" türünde bir betimleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya analiz teknikleri yönünden bakıldığında, İlköğretim okulu yöneticilerinin, yönetici ve öğretmen algılarına göre öğretimsel liderlik rollerine ilişkin algılarının belirlenmesi bakımından nicel (Quantitative) bir araştırmadır.

Araştırmanın Evreni

Araştırma evrenini, İstanbul iline bağlı 26'sı Avrupa yakasında, 13'ü Anadolu yakasında olmak üzere toplam 39 ilçede 2008-2009 ve 2009-2010 öğretim yılı itibarıyla 1387 resmi ilköğretim okulunda görev yapan 2792 ilköğretim okulu yöneticisi ve 48875 ilköğretim okulu öğretmenini oluşturmaktadır.

Araştırmanın Örneklemi

Araştırmada İstanbul ili merkez ilçelerinden "Basit Tesadüfî Örnekleme" yoluyla belirlenen Çekmeköy, Kadıköy, Ümraniye, Sancaktepe ve Tuzla olmak üzere Anadolu yakasından 5 ve Arnavutköy, Bağcılar, Başakşehir, Esenler, Eyüp, Küçük Çekmece, Sarıyer, Silivri, Sultangazi ve Şişli olmak üzere 10 Avrupa yakasından toplam 15 ilçe örnekleme girmiştir. Evrenden örneklem sayısının belirlenmesinde alınan uzman görüşleri sonucunda, 0,02 hata payıyla, n = 1885 olarak belirlenmiştir.

Ölçme Aracı

Bu araştırmada; kullanılması için kendisinden izin alınan Şişman'ın (2004) geliştirdiği ve "Öğretim Liderliği" adını verdiği "Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına" ilişkin maddelerin yer aldığı iki bölümden oluşan ölçme aracı kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma gruplarını oluşturan toplam 1652 ilköğretim okulu yöneticisi ve öğretmenden elde edilen verilerin iç güvenirliği için hesaplanan "Cronbach (Alfa)" katsayısı .97 olarak bulunmuştur.

Araştırma Verilerinin Toplanması

İstanbul iline bağlı 15 ilçede örneklem grubuna giren 1885 yönetici ve öğretmene ulaştırılan ölçme aracının 1737'si geri dönmüş ve bunlardan 1652'si değerlendirilmiştir.

Veri Çözümleme Teknikleri

Araştırmanın; "İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirmelerine ilişkin; yönetici ve öğretmenlerin algıları nedir?" şeklindeki birinci alt problemi için; sorulara verilen yanıtların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış, elde edilen sonuçlar tablolar halinde gösterilerek yorumlanmıştır. Araştırmanın; "İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirmelerine ilişkin yönetici ve öğretmen algıları arasında anlamlı fark var mıdır?" şeklindeki ikinci alt problemi için t-testi yapılarak, .05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir. Yapılan ti-testi sonuçları tablolaştırılmış ve yorumlanmıştır.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Tartışma

a) İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirmelerine ilişkin yönetici ve öğretmenlerin algıları nedir? şeklindeki alt probleme ilişkin bulgular Tablo 1, Tablo 2, Tablo 3, Tablo 4 ve Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 1:"Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşımı" Boyutuna İlişkin Yönetici ve Öğretmen Algıları

	Gruplar			
	Yönetici		Öğretmen	
Öğretimsel Liderlik Rolleri	$\overline{X}$	S	$\overline{X}$	S
1.Okulun genel amaçlarını öğretmen ve öğrencilere açıklama.	4,03	0,75	3,77	0,88
2.Okuldaki herkesin okulun amaçlarını paylaşmasına öncülük etme.	3,98	0,71	3,70	0,92
3.Okulun amaçlarını gözden geçirme ve günün koşullarına göre yeniden belirleme.	4,06	0,77	3,69	0,94
4.Okulun amaçlarını geliştirirken öğrencilerin başarı durumlarından yararlanma.	4,10	0,65	3,80	0,86
5.Okulun amaçları ile derslerin amaçlarının uyumlu olmasına öncülük etme.	4,01	0,81	3,80	0,90
6.Kurul toplantılarında okulun amaçlarını tartışmaya açma.	3,86	1,04	3,66	1,03
7.Öğretmenlerin aynı amaçlara dönük çalışmalarını teşvik etme.	4,22	0,74	3,72	0,95
8.Öğrencilerin mevcut başarılarını arttırmaya dönük amaçlar belirleme.	4,28	0,70	3,88	0,89
9.Okulun amaçlarının uygulamaya yansıtılmasına öncülük etme.	4,16	0,76	3,73	0,92
10.Öğrenci başarısı konusunda herkesin yüksek beklentilere sahip olmasını teşvik etme.	4,10	0,79	3,75	0,91

Tablo 1 incelendiğinde, ilköğretim okulu yöneticileri, "Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşımı" boyutunda yer alan, "öğrencilerin mevcut başarılarını arttırmaya yönelik amaçlar belirleme" rolünü $\overline{X}$ = 4.28 ve "öğretmenlerin aynı amaçlara yönelik çalışmalarını teşvik etme" rolünü $\overline{X}$ = 4.22 aritmetik ortalama ile en üst seviyede "Her Zaman" düzeyinde gerçekleştirdikleri yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenler ise ilköğretim okulu yöneticilerinin, "Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşımı" boyutundaki davranışlardan, "Öğrencilerin mevcut başarılarını arttırmaya dönük amaçlar belirleme" rolünü $\overline{X}$ = 3.88 ortalama, "okulun amaçlarını geliştirirken öğrencilerin başarı durumlarından yararlanma" ve "okulun amaçları ile derslerin amaçlarının uyumlu olmasına öncülük etme" rollerini de $\overline{X}$ = 3.80 ortalama ile "Çoğu Zaman" düzeyinde ve en fazla gerçekleştirdikleri düşüncesindedirler.

İlköğretim okulu yöneticilerinin; "öğrencilerin mevcut başarılarını arttırmaya yönelik amaçlar belirleme" ve "öğretmenlerin aynı amaçlara yönelik çalışmalarını teşvik etme" rollerini en üst düzeyde gerçekleştirmelerinin temel nedeninin okulların akademik başarılarının okul toplumu tarafından ortaöğretim kurumlarına öğrenci seçme sistemi olan SBS sınavı sonuçlarına göre değerlendirilmesinin bir sonucu olduğu düşünülmektedir. Okul

yöneticileri ve öğretmenler kendi başarılarının SBS sınavı sonuçlarına göre değerlendirildiğinin bilincinde olmaları öğrenci başarısının arttırılması ve öğretmenleri bu amaçlara ulaşmak için teşvik etmelerine yol açtığı sonucuna varılabilir.

Tablo 2."Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi" Boyutuna İlişkin Yönetici ve Öğretmen Algıları

	Gruplar			
	Yönetici		Öğretmen	
Öğretimsel Liderlik Rolleri	$\overline{X}$	S	$\overline{X}$	S
11.Okulun eğitim-öğretim çalışmaları ile ilgili yıllık faaliyet planını hazırlama.	4,44	0,72	3,87	0,99
12.Okul programında öğrenci ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınmasına önem verme.	4,27	0,79	3,81	0,92
13.Okulun I. ve II. Kademe öğretim programları arasında koordinasyon sağlama.	4,14	0,72	3,63	1,02
14.Programla ilgili materyalin (kitap, dergi vb.) inceleme ve seçimine aktif olarak katılma.	3,74	1,09	3,52	1,08
15.Sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamak için sınıfları ziyaret etme.	3,54	0,85	3,28	1,08
16.Okulda ders dışı sosyal, kültürel, eğitsel faaliyetleri teşvik etme.	4,34	0,73	3,77	1,03
17.Öğrencilerin derse geç kalmasını ve dersi bölmesini engelleme.	4,34	0,76	3,77	1,04
18.Derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlama.	4,38	0,81	4,18	8,88
19.Okuldaki zamanının çoğunu eğitim ortamlarında gözlem yapmak ve öğretime katılarak geçirme.	3,98	0,82	3,69	0,98
20.Anonslar ya da sınıftan öğrenci çağrılması gibi yollarla derslerin kesintiye uğramasını önleme.	4,09	0,81	3,59	1,13

Tablo 2 incelendiğinde ilköğretim okulu yöneticilerinin, "Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi" boyutunda yer alan, "okulun eğitim-öğretim çalışmaları ile ilgili yıllık faaliyet planını hazırlama " rolünü $\overline{X}$ = 4.44 ve "derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlama" rolünü ise $\overline{X}$ = 4.38 aritmetik ortalamalarla "Her Zaman" düzeyinde ve en fazla gerçekleştirdikleri roller olduğu yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğretmenler ise ilköğretim okulu yöneticilerinin, "Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi" boyutundaki davranışlardan, "derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlama" rolünü $\overline{X}$ = 4.18 ortalama ve "Okulun eğitim-öğretim çalışmaları ile ilgili yıllık faaliyet planını hazırlama" $\overline{X}$ = 3.87 aritmetik ortalama ile "Çoğu Zaman" düzeyinde ve en fazla gerçekleştirdikleri düşüncesindedirler.

Bununla birlikte; ilköğretim okulu yöneticilerinin, "Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi" boyutunda yer alan, "sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamak için sınıfları ziyaret etme" rollerini $\overline{X}$ = 3.54 ile "programla ilgili materyalin (kitap, dergi vb.) inceleme ve seçimine aktif olarak katılma" rollerini ise $\overline{X}$ = 3.74

aritmetik ortalamalarla "Çoğu Zaman" düzeyinde ve en az seviyede gerçekleştirdikleri roller olduğu düşüncesindedirler. Öğretmenler ise bu boyuttaki davranışlardan, "sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamak için sınıfları ziyaret etme" rollerini $\overline{X}$ = 3,28'lik bir ortalama ile "Ara Sıra" ve yine "programla ilgili materyalin (kitap, dergi vb.) inceleme ve seçimine aktif olarak katılma" rollerini ise $\overline{X}$ = 3,52'lik aritmetik ortalama ile yine "Çoğu Zaman" düzeyinde en az gerçekleştirdikleri davranışlar olarak görmüşlerdir.

Okul yöneticilerinin öğretim zamanını etkili kullanılması için sınıf ziyaretleri ile okulda programlarla ilgili materyallerin seçimine katılmaya ilişkin rollerini istenilen düzeyde yerine getirmedikleri söylenebilir. Bu durumun, okul yöneticilerinin görev tanımlarının yoğunluğunun doğal bir sonucu olan zaman yetersizliğinden veya öğretim zamanının etkili kullanılması ve programlara ilişkin materyalin seçiminde gerekli akademik birikime sahip olmadıklarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Tablo 3: "Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi" Boyutuna İlişkin Yönetici ve Öğretmen Algıları

	Gruplar			
	Yönetici		Öğretmen	
Öğretimsel Liderlik Rolleri	$\overline{X}$	S	$\overline{X}$	S
21.Öğrencilerin başarı durumlarını tartışmak için öğretmenlerle görüşmeler yapma.	4,18	0,75	3,71	0,99
22.Öğretim programlarının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için öğretmenlerle görüşme.	3,92	0,79	3,59	1.04
23.Sınav sonuçlarına göre okul programını gözden geçirme ve gerektiğinde değişiklikler yapma.	3,81	0,84	3,53	1,02
24.Sınav sonuçlarına göre özel öğretim ve ilgiye muhtaç öğrencileri belirleme.	3,89	0,82	3,66	1,01
25.Okul ve öğrencilerin başarı durumları hakkında öğrencileri bilgilendirme.	4,27	0,66	3,82	0,96
26.Okulun başarı durumunu yazılı ya da sözlü olarak öğretmenlere bildirme.	4,20	0,65	3,74	1,02
27.Okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirme.	4,34	0,75	3,92	0,94
28.Sınıf içi gözlemler sonrasında öğretmenlere öğretimle ilgili önemli konuları açıklama.	3,93	0,76	3,55	1.01
29.Sınıf içi öğretimi değerlendirirken öğrenci çalışmalarını da gözden geçirme.	3,87	0,85	3,60	1,00
30.Okulla ilgili sorunları görüşmek üzere öğrencilerle doğrudan temas halinde olma.	4,00	0,93	3,61	1,01

Tablo 3 incelendiğinde, "Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi" boyutunda yer alan, "okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirme" rolünü yöneticiler $\overline{X}$ = 4.34, öğretmenler ise $\overline{X}$ = 3.92 ortalama ile "Her Zaman" düzeyinde en fazla gerçekleştiği yönünde görüş bildirmişlerdir. "Okul ve öğrencilerin başarı durumları hakkında öğrencileri bilgilendirme" rolünü ise yöneticiler 4.27, öğretmenler ise $\overline{X}$ = 3.82 aritmetik ortalama ile yine "Her Zaman" düzeyinde en çok gerçekleşen roller olduğu yönünde algıya sahiptirler.

Buna karşılık, "Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi" boyutunda yer alan, "sınav sonuçlarına göre okul programını gözden geçirme ve gerektiğinde değişiklikler yapma" rolünün yöneticiler $\overline{X}$ = 3.81, öğretmenler ise $\overline{X}$ = 3,53'lük bir ortalama "Çoğu Zaman" düzeyinde ve en az gerçekleşen davranışlar olduğu algısındadırlar. Okul yöneticileri "sınıf içi öğretimi değerlendirirken öğrenci çalışmalarını da gözden geçirme" rollerini $\overline{X}$ = 3.87 aritmetik ortalamalarla yine "Çoğu Zaman" düzeyinde en az gerçekleştirdikleri davranışlar arasında görmüşlerdir. Öğretmeler ise "sınıf içi gözlemler sonrasında öğretmenlere öğretimle ilgili önemli konuları açıklama" rolünün $\overline{X}$ = 3,55'lik aritmetik ortalama ile "Çoğu Zaman" düzeyinde fakat en az gerçekleşen davranış olarak görmüşlerdir.

Benzer şekilde, Argon ve Mercan'ın (2009) yaptığı araştırmada okul yöneticilerinin "sınıf içi gözlemler sonrasında öğretmenlere öğretimle ilgili önemli konuları açıklama" rolünü ve Aksoy'un yaptığı araştırmada da "sınav sonuçlarına göre okul programını gözden geçirme ve gerektiğinde değişiklikler yapma" rolünü bu boyuta ilişkin en az gerçekleştirdikleri davranışlar olduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo 4:."Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi" Boyutuna İlişkin Yönetici ve Öğretmen Algıları

	Gruplar			
	Yönetici		Öğretmen	
Öğretimsel Liderlik Rolleri	$\overline{X}$	S	$\overline{X}$	S
31.Öğretmenlerin üst düzeyde performans göstermelerini teşvik etme.	4,27	0,79	3,60	1,08
32.Üstün çaba ve başarılarından dolayı öğretmenlere iltifatlarda bulunma.	4,22	0,81	3,46	1,14
33.Özel çaba ve gayretlerinden dolayı öğretmenleri yazılı olarak takdir etme.	3,66	1,11	3,15	1,25
34.Öğretmenlerin mesleki yönden gelişmeleri için hizmetiçi eğitim çalışmaları düzenleme.	3,57	1,05	3,24	1,13
35.Kendilerini mesleki yönden geliştirebilecekleri fırsatlardan öğretmenleri haberdar etme.	4,16	0,80	3,55	1,09
36. Mesleki yönden gelişme çabası içinde olan (hizmetiçi eğitim, lisansüstü eğitim vb. katılma) öğretmenleri destekleme.	4,14	0,85	3,56	1,09
37.Gazete ve dergilerde, eğitimle ilgili çıkan önemli yazıları çoğaltarak öğretmenlere dağıtma.	3,41	1,13	3,00	1,26
38.Öğretmenlere konferanslar vermek için okul dışından konuşmacılar çağırma.	3,22	1,22	2,84	1,26
39.Hizmetiçi eğitim çalışmalarında edinilen yeni bilgi ve becerileri paylaşmak için toplantılar yapma.	3,60	0,94	3,16	1,18
40. Hizmetiçi eğitim çalışmalarından edinilen yeni bilgi ve becerilerin sınıf içinde kullanılabilmesini destekleme.	3,93	0,92	3,42	1,10

Tablo 4 incelendiğinde ilköğretim okulu yöneticilerinin, "Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi" boyutunda yer alan, "öğretmenlerin üst düzeyde performans göstermelerini teşvik etme" rolünü yöneticiler $\overline{X}$ = 4.27, öğretmenler ise $\overline{X}$ = 3.60 aritmetik ortalamayla "Her Zaman" düzeyinde en çok

gerçekleştirdikleri yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Yine yöneticilerin "üstün çaba ve başarılarından dolayı öğretmenlere iltifatlarda bulunma" rolünü $\overline{X}$ = 4.22 ortalama ile "Her Zaman" düzeyinde en çok gerçekleştirdikleri yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğretmenler ise "mesleki yönden gelişme çabası içinde olan (hizmetiçi eğitim, lisansüstü eğitim vb. katılma) öğretmenleri destekleme" rolünü $\overline{X}$ = 3.56 aritmetik ortalama ile "Çoğu Zaman" düzeyinde en fazla gerçekleşen davranış olduğu düşüncesindedirler.
Benzer şekilde, Argon ve Mercan'ın (2009) ve Aksoy'un (2006) yaptığı ve öğretmen görüşlerine başvurduğu araştırmalarda okul yöneticilerinin "öğretmenlerin üst düzeyde performans göstermelerini teşvik etme" rolünü bu boyuta ilişkin "Çoğu Zaman" düzeyinde ve en fazla gerçekleştirdikleri sonucuna varılmıştır.

Tablo 5: "Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma" Boyutuna İlişkin Yönetici ve Öğretmen Algıları

	Gruplar			
	Yönetici		Öğretmen	
Öğretimsel Liderlik Rolleri	$\overline{X}$	S	$\overline{X}$	S
41.Yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasında "takım ruhu" oluşmasına öncülük etme.	4,13	0,82	3,43	1,15
42.Görevlerini daha iyi yapabilmeleri için öğretmenleri destekleme.	4,36	0,73	3,61	1,10
43.Etkili bir öğretim ve öğrenme için gerekli düzen ve disiplini sağlama.	4,24	0,65	3,75	1,01
44.Okulda tüm öğrencilerin öğrenebileceği ve başarılı olabileceği inancını yerleştirmeye çalışma.	4,30	0,77	3,72	0,98
45.Okulda öğrenci ve öğretmenlerin zevkle çalışabilecekleri fiziksel ortamlar hazırlama.	4,12	0,85	3,54	1,11
46.Öğretmen ve öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlayacak sosyal faaliyetlere öncülük etme.	4,06	0,98	3,50	1,10
47.Eğitim-öğretimle ilgili yeni ve farklı görüşler ortaya atan öğretmenleri destekleme.	4,21	0,81	3,59	1,08
48.Birey ve gruplar arası çatışmalardan okulun zarar görmesini engelleme.	4,29	0,70	3,82	0,99
49.Yapılacak işlerle ilgili zaman ve kaynak ayırırken öğretimle ilgili konulara öncelik verme.	4,17	0,82	3,73	1,01
50. Öğrenci başarısını arttırmak için aile ve çevrenin okula desteğini sağlama.	4,30	0,71	3,85	0,99

Tablo 5'de yer alan ilköğretim okulu yöneticilerinin, "Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma" boyutundaki davranışlardan, "görevlerini daha iyi yapabilmeleri için öğretmenleri destekleme" rolünü $\overline{X}$ = 4.36 ortalama ile "Her Zaman", benzer şekilde "okulda tüm öğrencilerin öğrenebileceği ve başarılı olabileceği inancını yerleştirmeye çalışma" ve "Öğrenci başarısını arttırmak için aile ve çevrenin okula desteğini sağlama" davranışlarını $\overline{X}$ = 4.30 aritmetik ortalama ile "Her Zaman" düzeyinde ve en çok gerçekleştirdikleri davranışlar

şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğretmenler ise "Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimim Oluşturma" boyutundaki davranışlardan, "öğrenci başarısını arttırmak için aile ve çevrenin okula desteğini sağlama" rolünü $\overline{X}$ = 3.85'lik ortalama ile ve "Birey ve gruplar arası çatışmalardan okulun zarar görmesini engelleme" rolünü ise $\overline{X}$ = 3.82'lik aritmetik ortalama ile "Çoğu Zaman" en fazla gerçekleştirdikleri düşüncesindedirler.

İlköğretim okulu yöneticileri "görevlerini daha iyi yapabilmeleri için öğretmenleri destekleme" davranışını en üst seviyede gerçekleştirdikleri yönünde görüş bildirmelerinin; yöneticilerin, öğretmenlerin başarısının okul başarısını getireceği ve dolayısıyla bu başarının da okul yönetiminin başarısı olarak algılanacağının bilincinde oldukları söylenebilir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Tartışma

"İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirmelerine ilişkin yönetici ve öğretmen algıları arasında anlamlı fark var mıdır? " şeklindeki 2. alt probleme ilişkin yapılan t-testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollüne İlişkin Yönetici ve Öğretmenlerin Algıları

Roller	Gruplar	N	$\overline{X}$	Standart Sapma	F	t	Serbestlik Derecesi (df)	P
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşımı	Öğretmen	1562	3,7492	,71796	11,342	-4,292	1650	,000
	Yönetici	90	4,0789	,52134				
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	Öğretmen	1562	3,7115	,73414	15,816	-5,302	1650	,000
	Yönetici	90	4,1278	,52339				
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	Öğretmen	1562	3,6725	,76831	13,726	-4,487	1650	,000
	Yönetici	90	4,0411	,53985				
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	Öğretmen	1562	3,2967	,93219	18,120	-5,225	1650	,000
	Yönetici	90	3,8178	,67367				
Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma	Öğretmen	1562	3,6536	,88284	17,330	-5,981	1650	,000
	Yönetici	90	4,2178	,60663				

lköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin algıları arasında fark olup-olmadığına ilişkin yapılan t-testi sonucuna göre, P **<** .05 bulunmuştur. Bu duruma göre; ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerinin gerçekleşmesine ilişkin yönetici ve öğretmen algıları arasında anlamlı fark vardır. Yönetici ve öğretmen algıları arasında anlamlı bir farkın olması bu konuda farklı düşündükleri anlamını taşıyabilir.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

İlköğretim okulu yöneticileri, yönetici ve öğretmen algılarına göre; ölçme aracında yer alan tüm boyutlardaki öğretimsel liderlik davranışlarını "Çoğu Zaman" düzeyinde yerine getirmektedirler.

İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının gerçekleşmesine ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark vardır.

Okul yöneticilerinin görev tanımları öğretimsel liderlik rolleri öne çıkarılacak şekilde yeniden yapılarak iş yükleri azaltılabilir.

Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin mesleki gelişimlerini sağlamak amacıyla merkezi ve mahalli hizmet içi eğitimler üniversiteler marifetiyle yaptırılarak niteliği arttırılabilir.

İlköğretim okulu yöneticilerinin liderlik becerileri ve mesleki yeterlikleri bir araştırma konusu yapılabilir.

Not: Bu çalışma 26-28 Nisan 2012 tarihlerinde Antalya'da 46 Ülkenin katılımıyla düzenlenmiş olan "3rd International Conference on New Trends in Education and Their Implications"da sözlü bildiri olarak sunulmuş olup, "Journal of Research in Education and Teaching" Bilim Kurulu tarafından yayınlanmak üzere seçilmiştir.

KAYNAKÇA

Başaran, İ. E.(1998). *Yönetimde İnsan İlişkileri.* Ankara: Aydan Web Tesisleri.

Çelik, V. (2003). *Eğitimsel Liderlik.* Ankara: Pegem A Yayınları.

Çelik, V. ve Torlak, Ö. (2006). Yönetim Ahlakı ve Sosyal Sorumluluk. *Okul Yönetimlerini Geliştirme Programı.* (ss. 57-82) İçinde. Ankara: İlköğretim Genel Müdürlüğü.

Çetinkanat, A. C. (1988). *Örgütsel İklim ve İş Doyumu.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Dönmez, B. (1999). Değişme ve yenileşme. E. Toprakçı (ed), *Yönetici Adayları Eğitim Programı.* (13-29). Malatya: İnönü Üniversitesi Yayını.

Helvacı, M. A. (2005). *Eğitim Örgütlerinde Değişim Yönetimi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Hodgetts, R. M. (1999). *Yönetim Teori, Süreç ve Uygulama.* (Çev. C. Çetin ve E. C. Mutlu). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.

Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim Yönetimi Teori, Araştırma ve Uygulama.* (çev. ed. S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Ilgar, L. (2005). *Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi, Sınıf Yönetimi.* İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.

Memişoğlu, S. P. (2006). Lise müdürlerinin liderlik özelliklerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* (6), 1, 179-189.

Paksoy, M. (2002). *Çalışma Ortamında İnsan ve Toplam Kalite Yönetimi.* İstanbul: İ.Ü. İşletme Fakültesi Yayınları.

Peker, Ö. (2004). Eğitim liderliğinin sorumluluğu. *Çağdaş Eğitim Dergisi.* 307, 41-49.

Robbins, P. S.(1994). *Örgütsel Davranışın Temelleri.* (Çev: S. A. Öztürk). Eskişehir: Etam A.Ş. Basım ve Yayım.

Schlechty, C. P. (2001). *Okulu Yeniden Kurmak.* (Cev. Y. Ozden). Ankara: Nobel Yayını.

Şişman, M. (2004). *Öğretim Liderliği.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Temen, B. (2002). Liderlik Geliştirme. *Örgütte Kişisel Gelişim.* (Der.:Esra Aslan), İstanbul: Nobel Yayınları.
Torlak, N. G. (2008). *Organizasyon Teorileri.* İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs, Haziran, Temmuz 2012 Cilt 1 Sayı 2 ISNN: 2146-9199

İLKÖĞRETİM OKULU ÖĞRETMENLERİNİN ÖRGÜTSEL VATANDAŞLIK DAVRANIŞLARININ BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Ar. Gör. Barış Uslu
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
barisuslu@gmail.com

Prof. Dr. Esergül Balcı
Dokuz Eylül Üniversitesi
esergulbalci@gmail.com

Aslı Coşkun Uslu,
Tutak Gazi İÖO
asli__coskun@hotmail.com

Özet

Bu çalışmada ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışlarının betimlenerek, bazı değişkenler açısından incelenmesi ve hangileri açısından anlamlı farklılıklar ortaya konulduğunun belirlenmesi amaçlanmaktadır. Tarama modelindeki araştırmada kullanılan ölçme aracı; Yücel'in (2007) "Örgütsel Vatandaşlık Ölçeği", Tuna'nın (2008) "Örgütsel İletişim Envanteri" ve kişisel bilgi formundan oluşmaktadır. Örneklem; Manisa'daki 19 resmi ilköğretim okulunda görev yapan 548 öğretmenden oluşmaktadır. Verilerin çözümlenmesi amacıyla t testi, ANOVA ve Scheffe testleri yapılmış, etki büyüklüğü değerleri hesaplanmıştır. Örgütsel vatandaşlık davranışı alt boyutlarında yaş, cinsiyet, meslekteki çalışma süresi, kurumdaki çalışma süresi, kurumun bulunduğu sosyo-ekonomik çevre ve örgütsel iletişim algı düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklar olduğu; medeni durum değişkeninin ise anlamlı bir farklılık yaratmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının eğitim öğretim sürecinin etkinliğine olumlu etkisinin olduğu görülmüştür. Bu davranışlar arasında göreceli olarak düşük değerlendirilen gönüllü davranışlar olmuştur. Bu nedenle uygulayıcılara, öğretmenlerin gönüllü davranışlarını artırmaya yönelik faaliyetlere önem vermeleri ve öğretmenleri bu yönde teşvik edici bir iletişim ortamı oluşturmaya çalışmaları önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel Vatandaşlık Davranışı, Örgütsel İletişim, İlköğretim, Öğretmen.

EXAMINING THE ORGANIZATIONAL CITIZENSHIP BEHAVIORS OF THE PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN TERMS OF SOME VARIABLES

Abstract

Depicting elementary school teachers' organizational citizenship behaviors, investigating in terms of some variables and determining which ones propound significant differences are aimed in this study. Measurement tool consist "Organizational Citizenship Scale" Yücel (2007), "Organizational Communication Inventory" Tuna (2008) and personal information form. Sample is composed of 548 teachers from schools in Manisa. For analyzing the data; t-test, ANOVA and Scheffe tests were made, effect size values were calculated. There are statistically significant differences according to age, gender, profession, working time, working time in organization, the level of socio-economic environment of institutions and organizational communication perception in sub-dimensions of organizational citizenship behaviors and marital status doesn't make significant difference. Teachers' organizational citizenship behaviors have positive effects on effectiveness of education and training process. Voluntary behaviors have been assessed relatively low. Thus; giving importance to activities; improving voluntary behaviors of teachers and working to create medium of communication; inciting teachers in this direction are suggested to practitioners.

Key Words: Organizational Citizenship Behavior, Organizational Communication, Elementary Education, Teacher.

GİRİŞ

Hızla gelişen teknolojinin ve küreselleşmenin etkilerinin her alanda olduğu gibi eğitim alanında da meydana getirdiği değişiklikler, örgütlerde bulunan insan kaynağının öneminin artmasına ve nitelikli insan gücünün örgütlerin başarı ve verimliliğinde temel etkenlerin başında yer almasına neden olmaktadır. Örgütlerin sahip olduğu insan kaynağının örgütün yapısı ve kültürü doğrultusunda geliştirilmesine önem verilmesi örgütlerin sürekliliğini sağlamada önem kazanmaktadır (Nar, 2009: 2).

Günümüzde işgörenlerin örgüt kültürüne uygun biçimde gelişimini öngören ve bunun sonucunda gerçekleşecek gönüllü davranışların önemini ortaya koyan ve "biçimsel ödül sisteminde doğrudan ve tam olarak dikkate alınmayan, fakat bir bütün olarak ele alındığında organizasyonun fonksiyonlarını verimli bir biçimde yerine getirmesine yardımcı olan, gönüllülüğe dayalı, görev ve iş tanımlarında zorunlu tutulmayan, yapılmadığı takdirde ceza gerektirmeyen ve daha çok kişisel tercihlerle yapılan davranışlar (Greenberg ve Baron, 2000; Organ, 1988)" olarak tanımlanan Örgütsel Vatandaşlık Davranışı kavramı ile ilgili birçok çalışma (Allison ve diğ., 2001; Altunbaş, 2009; Nar, 2009; Oplatka, 2009; Samancı Kalaycı, 2007; Somech ve Ron, 2007; Tschannen Moran, 2001; Yarım, 2009); örgütsel vatandaşlık davranışlarının örgütün sağlıklı işleyişini engelleyen yıkıcı ve istenmeyen davranışlardan korunmasını, çalışanların yetenek ve becerilerini geliştirmesini, etkin bir koordinasyon kurarak örgütün verimliliği ile performansını arttırmayı amaçladığını ortaya koymaktadır.

Örgütlerin verimliliği ve performansını arttırması açısından örgütsel vatandaşlık davranışı; örgütlerin rekabet avantajı elde etmesi, öğrenen bir kimliğe kavuşması, çevresine ayak uydurabilmesi, bireylerinin sadakati, çalışması, özverisi ve bağlılıklarıyla yakından ilgili olduğu kadar, örgütsel vatandaşlık davranışlarının ortaya konulmasının örgütlerin sahip olduğu örgütsel sağlık ve örgütsel iletişimin düzeyine bağlı olduğu ifade edilmektedir (Altunbaş, 2009: 2). Bu nedenle örgütlerde var olan iletişimin neleri etkilediği ve nelerden etkilendiğinin bilinmesinin önemli olduğu söylenebilir.

Sağlıklı kabul edilen örgütlerin işleyişi içerisinde daha yüksek düzeyde örgütsel vatandaşlık davranışı sergilendiği görülmektedir (Buluç, 2008). Örgüt sağlığını oluşturan öğelerden örgütsel iklim ve örgüt kültürü ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkinin incelendiği (Çelik, 2007; Gök, 2007; Sezgin, 2009) birçok çalışma bulunmasına rağmen örgütsel iletişimin etkileri üzerine fazlaca çalışma olmadığı görülmektedir. Bundan dolayı örgütsel vatandaşlık davranışlarına etki eden örgütsel iletişim kavramına da bir değişken olarak çalışmada yer verilmiştir.

"İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışları bazı değişkenler açısından anlamlı farklılıklar göstermekte midir?" problem cümlesi üzerinde şekillendirilen çalışmanın amacı; ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algılarını betimleyerek, bu algıları bazı değişkenler (yaş, cinsiyet, medeni durum, meslekteki çalışma süresi, kurumdaki çalışma süresi, okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevre ve örgütsel iletişim düzeyi) açısından inceleyip ne düzeyde örgütsel vatandaşlık davranışları ortaya koyduklarını analiz etmek, hangi değişkenler açısından anlamlı farklılıklar ortaya konulduğunu belirlemektir. Ayrıca elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin sahip oldukları ve yardımseverlik, kendini geliştirme, gönüllülük, sportmenlik, vicdanlılık alt boyutlarından oluşan örgütsel vatandaşlık davranışlarına yönelik tutumlarının geliştirilmesi için yapılması gerekenlerin belirlenmesi, çağımızın içinde bulunduğu hızlı değişime ve kurumun gelecekteki hedeflerine ulaşabilmesi için örgütsel vatandaşlık davranışının öneminin kavranmasına yönelik önerilerin geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

Türk Eğitim Sistemi içerisinde yer alan eğitim kademeleri düşünüldüğünde; ilköğretim seviyesindeki eğitimin iyi bir vatandaş olarak öğrencilerin yetiştirilmesinde temel nitelikte olduğu, öğrencilerin kişiliklerinin gelişiminin önemli bir bölümünün ilköğretim düzeyinde gerçekleştiği ve ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sergiledikleri davranışların öğrenciler üzerinde daha fazla etkiye sahip olduğu söylenebilir. Bununla birlikte ülke çapında yaygın olan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilköğretim okullarında örgütsel vatandaşlık davranışlarının ortaya konulma düzeyini etkileyebilecek olanakların daha az bulunduğu belirtilebilir. Tüm bu etkenler göz önüne alındığında öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının örgüt üzerinde olduğu kadar

bütün paydaşlar üzerinde yarattığı etkinin daha belirgin olarak incelenebileceği düşünülmüş ve çalışmada yer alan ölçekler Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilköğretim kurumlarında görev alan öğretmenlere uygulanmıştır.

YÖNTEM

İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışlarının belirlenmesi ve eğitim-öğretim sürecinde eğitim kurumu başta olmak üzere ilgili paydaşlar üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırma; Karasar (2007) tarafından "çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleri" olarak tanımlanan tarama modelinde bir araştırmadır.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini Manisa Mili Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilköğretim okullarında görevli 1788 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise Manisa il merkezindeki 95 resmi ilköğretim okulundan rastlantısal örneklem tekniğiyle seçilen 19 okulda görevli 548 (%30.65) öğretmenden oluşmaktadır. Örneklemde yer alan 860 öğretmene ölçek uygulaması yapılmış, 548 (%63.72) öğretmenden geri dönüş sağlanmıştır.

Öğretmenlerin yaş, cinsiyet, medeni durum, meslekte çalışma süresi, kurumda çalışma süresi özelliklerinden oluşan değişkenler ile kurumun içinde bulunduğu sosyo-ekonomik çevre ve kurumun örgütsel iletişim düzeyi parametreleri dikkate alınacaktır. Aşağıda örnekleme ilişkin değişkenlere ait betimleyici istatistiklere yer verilmektedir.

Tablo 1**:** Örneklemde Yer Alan Öğretmenlerin Yaş Aralıklarına Gore Dağılımı

Yaş Aralığı	**N**	**%**
20-30	66	12.04
31-40	206	37.59
41-50	220	40.15
51-60	56	10.21
Toplam	**548**	

Tablo 2: Örneklemde Yer Alan Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	**N**	**%**
Erkek	228	41.61
Kadın	320	58.39
Toplam	**548**	

Tablo 3: Örneklemde Yer Alan Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Dağılımı

Medeni Durum	**N**	**%**
Bekâr	84	84.67
Evli	464	15.33
Toplam	**548**	

Tablo 4: Örneklemde Yer Alan Öğretmenlerin Meslekteki Çalışma Yıllarına Göre Dağılımı

Meslekte Çalışma Yılı	**N**	**%**
0-5	42	7.66
6-10	73	13.32
11-15	131	23.91
16-20	108	19.71
21-25	194	35.40
Toplam	**548**	

Tablo 5: Örneklemde Yer Alan Öğretmenlerin Kurumlarındaki Çalışma Yıllarına Göre Dağılımı

Kurumdaki Çalışma Süresi	N	%
0-3	199	36.31
4-6	187	34.12
7-9	70	12.77
10-12	50	9.12
13-15	42	7.66
Toplam	**548**	

Tablo 6: Örneklemde Yer Alan Öğretmenlerin Kurumlarının Bulunduğu Sosyo-Ekonomik Çevreye Göre Dağılımı

Kurumun Sosyo-Ekonomik Çevresi	N	%
Düşük	87	15.86
Orta	405	73.91
Yüksek	56	10.22
Toplam	**548**	

Tablo 7: Örneklemde Yer Alan Öğretmenlerin Örgütsel İletişim Algı Düzeylerine Göre Dağılımı

Meslekte Çalışma Yılı	N	%
Düşük (40-60)	67	12.23
Orta (60-80)	432	78.83
Yüksek (80-100)	49	8.94
Toplam	**548**	

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Yücel tarafından geliştirilen ve Samancı Kalaycı'nın (2007) çalışmasında kullandığı 18 maddelik "Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği", Tuna'nın (2008) geliştirdiği 20 maddelik "Örgütsel İletişim Envanteri" isimli ölçek ve araştırmacı tarafından düzenlenen kişisel bilgi formu araştırma örneklemine uygulanmıştır.

Bu araştırmanın ölçme aracı içerisinde yer alan "Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği" Yücel tarafından geliştirilen bir ölçektir. Örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeği 2007 yılında danışmanlığını Yücel'in yaptığı, Samancı Kalaycı'nın "Örgütsel Güven ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı" adlı tezinde kullanılmıştır. Ölçek; 18 maddeden oluşan 5'li Likert tipi bir ölçektir. Bu ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması ve faktör analizi Samancı Kalaycı (2007) tarafından yapılmıştır. Samancı Kalaycı tarafından yapılan analiz sonucu Cronbach Alpha katsayısı 0.94 olarak belirlenmiştir ve örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeği; yardımseverlik (0.91), kendini geliştirme (0.93), gönüllülük (0.82), sportmenlik (0.80) ve vicdanlılık (0.79) olmak üzere beş alt boyuttan oluştuğu belirtilmiştir. Bu araştırmanın örgütsel vatandaşlık davranışı ile ilgili ölçek kısmında ise güvenirlik katsayısı da 0.90 olarak bulunmuştur.

Araştırmada kullanılan ölçme aracı içerisindeki diğer ölçek olan "Örgütsel İletişim Envanteri" isimli ölçek Tuna tarafından geliştirilmiştir. Örgütsel iletişim ölçeği 2008 yılında Tuna'nın "Örgütsel İletişim Sürecinde Yöneticilerin Duygusal Zekâ Yeterlilikleri" adlı tezinde kullanılmıştır. Ölçek; 20 maddeden oluşan 5'li Likert tipi bir ölçektir. Tuna tarafından 2008 yılında Viking Kağıt A.Ş.'de pilot uygulama yapılmıştır. Pilot çalışma sonunda yapılan güvenirlik çalışması sonucunda Cronbach Alfa katsayısı 0.85 olarak saptanmıştır. "Örgütsel İletişim Envanteri" isimli ölçek alt boyutlara ayrılmamış ve analiz sürecinde ise Tuna tarafından 1-5, 6-10, 11-15, ve 16-20 olmak üzere soru numaralarına göre gruplanarak veriler tablolaştırılmıştır.

Veri toplama aracında yer alan ve araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu; yaş, cinsiyet, medeni durum, meslekte çalışma süresi, kurumda çalışma süresi ve kurumun bulunduğu sosyo-ekonomik çevreye ilişkin bireysel ve kurumsal özellikleri içeren bilgileri toplayıcı sorulardan oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veri toplama aracı olarak kullanılan anket; Manisa İli Merkez İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı 19 resmi ilköğretim okulunda görevli öğretmenlere dağıtılmış ve gerekli açıklamalar yapılmıştır. Anketler okul idarecileri veya ilgili bölümlerde görevli memurlar aracılığıyla ve araştırmacının daha sonra tekrar okulları ziyaret etmesi sonucu toplanmıştır.

Verilerin analizi ise SPSS 13.0 paket programından yararlanılarak yapılmış ve öncelikle değişkenlerin incelenmesi için betimsel istatistikleri ele alınmıştır. Örgütsel Vatandaşlık Davranışı boyutlarına yönelik öğretmen algılarının, belirlenen değişkenlere göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini incelemek için t testi, varyans analizi ve Scheffe testi yapılmıştır. Problem ve alt problemlerin özelliği dikkate alınarak dağılımları belirlemede yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma yöntemleri kullanılmıştır. Son olarak etki büyüklüğü değerleri bulunmuş; 0.01-0.06 aralığı küçük, 0.06-0.14 aralığı orta, 0.14'den yüksek olanların ise büyük olarak değerlendirildiği aralıklar kriter alınmıştır (Gren ve Salkind, 2003).

BULGULAR

Araştırmanın alt problemi "ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı alt boyutlarına ilişkin algıları anlamlı farklılık göstermekte midir?" biçimindedir. Tablo 8.'de öncelikle ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı algılarına göre belirlenen betimsel istatistiklerin genel bir dağılımı gösterilmektedir.

Tablo 8: Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Alt Boyutlarına İlişkin Algıları

Alt Boyutlar	N	$\overline{X}$	Ss
Yardımseverlik	548	18.27 / 3.65	3.10
Kendini Geliştirme	548	14.76 / 3.69	2.57
Gönüllülük	548	9.23 / 3.08	2.48
Sportmenlik	548	10.67 / 3.56	2.40
Vicdanlılık	548	10.77 / 3.59	2.03
Örgütsel Vatandaşlık Davranışı	548	63.70 / 3.54	9.62

Tablo 8.'de yer alan verilere göre; ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre örgütsel vatandaşlık davranışı alt boyutlarına ilişkin bulgular incelendiğinde ***'Kendini Geliştirme'*** ($\overline{X}$=3.69) ve ***'Yardımseverlik'*** ($\overline{X}$ = 3.65) alt boyutlarına ilişkin algıların daha üst düzeyde olduğu; ***'Vicdanlılık'*** ($\overline{X}$ =3.59) ile ***'Sportmenlik'*** ($\overline{X}$ =3.56) alt boyutlarına ilişkin algıların daha düşük olduğu; ***'Gönüllülük'*** ($\overline{X}$ =3.08) alt boyutunun ise en düşük düzeyde değerlendirildiği görülmektedir.

Tablo 9: Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Yaşa, Cinsiyete, Medeni Duruma ve Meslekteki Çalışma Sürelerine Göre Farklılıkları

Alt Boyutlar	Yaş			Cinsiyet		Medeni Durum		Meslekteki Çalışma Süresi		
	F	P	η	T	P	T	P	F	P	η
Yardımseverlik	6.85	.000*	.036	1.59	.11	.76	.45	5.61	.000*	.040
Kendini Geliştirme	1.70	.166	.009	2.35	.02*	.83	.41	2.49	.042	.018
Gönüllülük	7.53	.000*	.040	3.52	.00*	.05	.96	4.82	.001*	.034
Sportmenlik	2.58	.053	.014	.80	.42	.45	.65	2.94	.020	.021
Vicdanlılık	12.46	.000*	.064	1.71	.09	.34	.73	8.17	.000*	.057

*P≤.05

Tablo 9.'da ortaya konan analiz sonuçlarına göre; ilköğretim öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışı alt boyutlarına ilişkin algılarının ***'Yardımseverlik'*** [F=6.85; P=.000]; ***'Gönüllülük'*** [F=7.53; P=.000] ve ***'Vicdanlılık'*** [F=12.46; P=.000] alt boyutlarında yaşa göre P≤.05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Yaş değişkeninin etki büyüklüğü açısından vicdanlılık (η=0,064) alt boyutunda ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışına ilişkin algıları üzerinde diğerlerine göre daha büyük bir etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 10: Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Yaşa Göre Scheffe Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	**Yardımseverlik**	**Gönüllülük**	**Vicdanlılık**
Yaş	30-40 ile 40-50* arasında 30-40 ile 50-60* arasında	20-30 ile 50-60* arasında 30-40 ile 50-60* arasında	20-30 ile 40-50* arasında 20-30 ile 50-60* arasında 30-40 ile 40-50* arasında 30-40 ile 50-60* arasında 40-50 ile 50-60* arasında

*lehine

Tablo 10'.da bulunan yaş aralıkları arasında olan farkı bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre ***'Yardımseverlik'*** alt boyutunda 30-40 yaş aralığındaki öğretmenler ile 40-50 yaş aralığındaki öğretmenler arasında *'40-50 yaş aralığındaki öğretmenler'* ($\overline{X}$ =18.55) lehine ve 30-40 yaş aralığındaki öğretmenler ile 50-60 yaş aralığındaki öğretmenler arasında *'50-60 yaş aralığındaki öğretmenler'* ($\overline{X}$ =19.55) lehine; ***'Gönüllülük'*** alt boyutunda 20-30 yaş aralığındaki öğretmenler ile 50-60 yaş aralığındaki öğretmenler arasında *'50-60 yaş aralığındaki öğretmenler'* ($\overline{X}$ =19.55) lehine ve 30-40 yaş aralığındaki öğretmenler ile 50-60 yaş aralığındaki öğretmenler arasında *'50-60 yaş aralığındaki öğretmenler'* ($\overline{X}$ =19.55) lehine; ***'Vicdanlılık'*** alt boyutunda 20-30 yaş aralığındaki öğretmenler ile 40-50 yaş aralığındaki öğretmenler arasında *'40-50 yaş aralığındaki öğretmenler'* ($\overline{X}$ =18.55) lehine, 20-30 yaş aralığındaki öğretmenler ile 50-60 yaş aralığındaki öğretmenler arasında *'50-60 yaş aralığındaki öğretmenler'* ($\overline{X}$ =19.55) lehine, 30-40 yaş aralığındaki öğretmenler ile 40-50 yaş aralığındaki öğretmenler arasında *'40-50 yaş aralığındaki öğretmenler'* ($\overline{X}$ =18.55) lehine, 30-40 yaş aralığındaki öğretmenler ile 50-60 yaş aralığındaki öğretmenler arasında *'50-60 yaş aralığındaki öğretmenler'* ($\overline{X}$ =19.55) lehine ve 40-50 yaş aralığındaki öğretmenler ile 50-60 yaş aralığındaki öğretmenler arasında *'50-60 yaş aralığındaki öğretmenler'* ($\overline{X}$ =19.55) lehine fark bulunmuştur.

Tablo 9.'daki t-testi sonuçlarına göre; öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı alt boyutlarına ilişkin algılarının ***'Kendini Geliştirme'*** [t=2.35; p≤,05] ve ***'Gönüllülük'*** [t=3.52; p≤,05] alt boyutlarında cinsiyete göre P≤.05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı alt boyutlarından kendini geliştirme düzeyleri ($\overline{X}$ =15.07) ortalama ile *'Erkeklerin'* lehinedir. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin gönüllülük örgütsel vatandaşlık davranışı alt boyutuna ilişkin algıları ($\overline{X}$ =9.66) ortalama ile *'Erkeklerin'* lehinedir. Ayrıca öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı alt boyutlarına ilişkin algıları medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 9.'da ortaya konan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre; öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışı alt boyutlarına ilişkin algılarının ***'Yardımseverlik'*** [F=5.61; P=.000]; ***'Gönüllülük'*** [F=4.82; P=.001] ve ***'Vicdanlılık'*** [F=8.17; P=.000] alt boyutlarında meslekteki çalışma sürelerine göre P≤.05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Ayrıca meslekteki çalışma süresi değişkeninin etki büyüklüğü açısından ***vicdanlılık*** (η=0,057)

alt boyutunda öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışına ilişkin algıları üzerinde diğerlerine göre daha büyük bir etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 11: Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Meslekteki Çalışma Sürelerine Göre Scheffe Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Yardımseverlik	Gönüllülük	Vicdanlılık
Meslekteki Çalışma Süresi	6-10 ile 21-25* arasında 11-15 ile 21-25* arasında	6-10 ile 21-25* arasında 11-15 ile 21-25* arasında	0-5 ile 21-25* arasında 6-10 ile 21-25* arasında 11-15 ile 21-25* arasında

*lehine

Tablo 11.'de belirtilen meslekteki çalışma süresi aralıkları arasında olan farkı bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre ***'Yardımseverlik'*** alt boyutunda 6-10 yıl aralığındaki öğretmenler ile 21-25 yıl aralığındaki öğretmenler arasında *'21-25 yıl aralığındaki öğretmenler'* ($\overline{X}$ =18.97) lehine ve 11-15 yıl aralığındaki öğretmenler ile 21-25 yıl aralığındaki öğretmenler arasında *'21-25 yıl aralığındaki öğretmenler'* ($\overline{X}$ =18.97) lehine; ***'Gönüllülük'*** alt boyutunda 6-10 yıl aralığındaki öğretmenler ile 21-25 yıl aralığındaki öğretmenler arasında *'21-25 yıl aralığındaki öğretmenler'* ($\overline{X}$ =18.97) lehine ve 11-15 yıl aralığındaki öğretmenler ile 21-25 yıl aralığındaki öğretmenler arasında *'21-25 yıl aralığındaki öğretmenler'* ($\overline{X}$ =18.97) lehine; ***'Vicdanlılık'*** alt boyutunda 0-5 yıl aralığındaki öğretmenler ile 21-25 yıl aralığındaki öğretmenler arasında *'21-25 yıl aralığındaki öğretmenler'* ($\overline{X}$ =18.97) lehine, 6-10 yıl aralığındaki öğretmenler ile 21-25 yıl aralığındaki öğretmenler arasında *'21-25 yıl aralığındaki öğretmenler'* ($\overline{X}$ =18.97) lehine, 11-15 yıl aralığındaki öğretmenler ile 21-25 yıl aralığındaki öğretmenler arasında *'21-25 yıl aralığındaki öğretmenler'* ($\overline{X}$ =18.97) lehine fark bulunmuştur.

Tablo 12: Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Kurumdaki Çalışma Süresine, Kurumun Bulunduğu Sosyo-Ekonomik Çevre ve Örgütsel İletişim Algı Düzeyine Göre Farklılıkları

Alt Boyutlar	Kurumdaki Çalışma Süresi			Kurumun Bulunduğu Sosyo-Ekonomik Çevre			Örgütsel İletişim Algı Düzeyi		
	F	P	η	F	P	η	F	P	η
Yardımseverlik	4.32	.002*	.031	.27	.765	.001	2.88	.057	.010
Kendini Geliştirme	1.12	.346	.008	3.40	.034*	.012	4.11	.017*	.015
Gönüllülük	2.66	.032	.019	1.34	.262	.005	2.44	.088	.009
Sportmenlik	2.82	.025	.020	.38	.683	.001	1.17	.312	.004
Vicdanlılık	3.78	.005	.027	.74	.476	.003	2.17	.115	.008

*P≤.05

Tablo 12.'de ortaya konan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre; ilköğretim öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışı alt boyutlarına ilişkin algılarının ***'Yardımseverlik'*** [F=4.32; P=.002] alt boyutunda kurumdaki çalışma süresine göre P≤.05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Kurumdaki çalışma süresi değişkeninin etki büyüklüğü açısından ***yardımseverlik*** (η=0,031) alt boyutunda öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışına ilişkin algıları üzerinde diğerlerine göre daha büyük bir etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 13: Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Kurumdaki Çalışma Sürelerine Göre Scheffe Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	**Yardımseverlik**
Kurumdaki Çalışma Süresi	4-6 yıl ile 13-15 yıl* arasında

*lehine

Tablo 13.'de yer alan kurumdaki çalışma süresi aralıkları arasında olan farkı bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre ***'Yardımseverlik'*** alt boyutunda 4-6 yıl aralığındaki öğretmenler ile 13-15 yıl aralığındaki öğretmenler arasında *'13-15 yıl aralığındaki öğretmenler'* ($\overline{X}$ =19.83) lehine fark bulunmuştur.^

Ayrıca Tablo 12.'deki analiz sonuçlarına göre; öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışı alt boyutlarına ilişkin algılarının ***'Kendini Geliştirme'*** [F=3.40; P=.034] alt boyutunda kurumun bulunduğu sosyo-ekonomik çevreye göre P≤.05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Kurumun bulunduğu sosyo-ekonomik çevre değişkeninin etki büyüklüğü açısından ***kendini geliştirme*** (η=0,012) alt boyutunda öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışına ilişkin algıları üzerinde diğerlerine göre daha büyük bir etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 14: Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Öğretmen Görüşleri Açısından Kurumun Bulunduğu Sosyo-Ekonomik Çevre Düzeyine Göre Scheffe Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	**Kendini Geliştirme**
Kurumun Bulunduğu Sosyo-Ekonomik Çevre	Düşük ile Orta* düzeyde sosyo-ekonomik çevrede yer alan okullarda görev yapan öğretmenler arasında

*lehine

Tablo 14.'de yer alan kurumun bulunduğu sosyo-ekonomik çevre düzeyleri arasında olan farkı bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre ***'Kendini Geliştirme'*** alt boyutunda düşük düzeydeki sosyo-ekonomik çevrede görev yapan öğretmenler ile orta düzeydeki sosyo-ekonomik çevrede görev yapan öğretmenler arasında *'orta düzeydeki sosyo-ekonomik çevrede görev yapan öğretmenler'* ($\overline{X}$ =14.92) lehine fark bulunmuştur.

Bunlarla birlikte Tablo 12.'deki analiz sonuçlarına göre; öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışı alt boyutlarına ilişkin algılarının ***'Kendini Geliştirme'*** [F=4.11; P=.017] alt boyutunda öğretmenlerin örgütsel iletişim algı düzeyine göre P≤.05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğretmenlerin örgütsel iletişim algı düzeyi değişkeninin etki büyüklüğü açısından ***kendini geliştirme*** (η=0,015) alt boyutunda öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışına ilişkin algıları üzerinde diğerlerine göre daha büyük bir etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 15: Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Öğretmen Görüşleri Açısından Örgütsel İletişim Algı Düzeyine Göre Scheffe Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	**Kendini Geliştirme**
Örgütsel İletişim Algı Düzeyi	Orta ile Yüksek* düzeyde örgütsel iletişim algı düzeyleri arasında

*lehine

Tablo 15.'de yer alan öğretmenlerin örgütsel iletişim algı düzeyleri arasında olan farkı bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre ***'Kendini Geliştirme'*** alt boyutunda orta düzeydeki örgütsel iletişim algı düzeyi ile yüksek düzeydeki örgütsel iletişim algı düzeyi arasında *'yüksek örgütsel iletişim algı düzeyi'* ($\overline{X}$ =14.92) lehine fark bulunmuştur.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı algı düzeyleri; yaş, cinsiyet, medeni durum, meslekteki çalışma yılı, kurumlarındaki çalışma yılı, görev yapılan kurumun bulunduğu sosyo-ekonomik çevresi ile öğretmenlerin örgütsel iletişim algı düzeyi değişkenlerine göre incelenmiştir. Aşağıda çalışmaya ilişkin bulgular alanyazınla desteklenerek ve yorumlanarak verilmektedir.

Örgütsel vatandaşlık davranışı alt boyutlarına ilişkin algılarla ilgili bulgular incelendiğinde ***'kendini geliştirme'*** alt boyutuna ilişkin algıların en yüksek düzeyde olduğu, bunu ***'yardımseverlik'*** alt boyutunun izlediği, ardından ise ***'vicdanlılık'*** alt boyutunun yer aldığı anlaşılmaktadır. Diğer alt boyutlara ilişkin bulgularda ise sırasıyla ***'sportmenlik'*** ve ***'gönüllülük'*** alt boyutlarına yönelik algı düzeylerinin yer aldığı görülmektedir. İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışı algılarına yönelik genel ortalamaya bakıldığında örgütsel vatandaşlık davranışları ortalamasının 3.54 düzeyinde olduğu görülmektedir.

Araştırma ile elde edilen verilerin örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeğinin daha önce uygulandığı Aktaş'ın (2008), Aktay'ın (2008), Altunbaş'ın (2009), Kaynak Taşçı'nın (2007), Özcan'ın (2008) ve Samancı Kalaycı'nın (2007) çalışmalarında örgütsel vatandaşlık davranışı alt boyutlarına ilişkin algılara yönelik elde edilen verilerle benzerlik gösterdiği gözlemlenmektedir. Bu araştırmalarda da genel olarak alt boyutlar arasında en yüksek algı düzeyi ***'kendini geliştirme'*** ile ***'yardımseverlik'*** alt boyutlarına ait olanlar çıkarken, en düşük algı düzeyi ise ***'gönüllülük'*** alt boyutuna ilişkin olarak belirtilmekte ve yapılan araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

Oplatka'nın (2006) çalışmasının sonuçlarına göre; öğrenci ve meslektaşlara karşı destekleyici davranışları, öğretimde yenilikçilik ve değişimin, örgüt yararına güçlü bir yönlendirmenin, öğretmenlik mesleğine güçlü bir bağlılığın örgütsel vatandaşlık davranışlarının bileşenleri olduğu ve okul yönetimi, öğretmenin karakteristik özellikleri, okul iklimi gibi değişkenlerin öğretmenin örgütsel vatandaşlık davranışlarının belirleyicileri olduğu görülmüştür.

Yapılan araştırmada en yüksek algı düzeyine sahip olan kendini geliştirme alt boyutunda ise Kaynak Taşçı'nın (2007) çalışmasına göre; ilköğretim öğretmenlerinin mesleki yayınların takibini yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri, böylece mesleki açıdan akademik yeterliliklerini sürekli sorgulayarak kişisel gelişimlerini sürdürdükleri ifade edilmektedir. En düşük algı düzeyine sahip olan gönüllülük alt boyutuna ilişkin Özcan'ın (2008) çalışmasına göre; ilköğretim öğretmenlerinin zorunlu olmadığı halde gönüllü olarak görev alma, pek çok kişinin almak istemediği görevleri gönüllü alma ve örgüt adına işleri organize etme ve yürütmede aktif olma maddelerine düşük düzeyde katıldıkları ve "ara sıra böyle davranışlarda bulunurum" seçeneğini çoğunlukla seçtikleri görülmektedir. Meslekteki çalışma yılı arttıkça öğretmenlerin şikâyet etmeden kaçınma, sorunları büyütmeme ve işle ilgili olumsuzluklara tahammül etme gibi sportmenlik alt boyutunda yer alan davranışlarını daha sık göstererek örgütlerdeki çalışma ortamına olumlu katkılarının arttığı belirtilmektedir (Ay, 2007).

Vicdanlılık alt boyutunda yer alan "herkesten önce gelme ve derse zamanında girme", "mesai saatleri dışında ve hafta sonu çalışmada daha aktif olma" ve "okul başarısı için herkesten fazla çalışma" davranışları; Aktay'ın (2008) çalışmasında elde edilen verilere göre orta düzeyde olup, bekâr öğretmenlerin evli olanlara göre bu davranışları daha sık gösterdiklerini ve bu konuda örgütün etkili oluşuna daha fazla katkıda bulundukları belirtilmektedir. Yapılan araştırmada ise aynı alt boyutta medeni durumun anlamlı farklılık yaratmadığı; yaş ve meslekteki çalışma süresi ve örgütsel iletişim algı düzeyi değişkenlerinin farklılık oluşturduğu görülmektedir. Vigoda Gadot ve diğ.'nin (2007) çalışmasında elde edilen sonuçların bireysele doğru ve örgüte doğru grup örgütsel vatandaşlık davranışları olmak üzere iç içe geçmiş iki faktörün daha önce yapılmış olan örgütsel vatandaşlık davranışı çalışmalarında yer alan temel bileşenleri desteklediği görülmüştür.

Örgütsel vatandaşlık davranışlarının örgütün hedeflerine ulaşmada etkililiğinin arttırılmasında destekleyici ve motive edici özelliklere sahip olduğu ifade edilmektedir (Oplatka, 2009). Örgütsel vatandaşlık davranışlarının rahatlıkla kabul gördüğü ve desteklendiği bir ortam oluşturması sürecinde okul yönetimlerine de önemli görevler düşmektedir. Kurumdaki yöneticilerin algılama ve uygulama biçimleri, örgütsel vatandaşlık davranışlarını destekleyici bir kültürü oluşturmada etkili bir boyuttur (LeBlanc, 2010). Yöneticilerin

benimsedikleri yönetim biçimleri, örgütteki işbirliği ve iletişim düzeyinin örgütsel vatandaşlık davranışı kavramı üzerindeki önemi alanyazında da vurgulanmaktadır. Araştırmanın bulguları örgütsel vatandaşlık davranışına ait söz konusu alt boyutların geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Yapılan çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenler tarafından en yüksek düzeyde algılanan örgütsel vatandaşlık davranışı alt boyutunun ***"Kendini Geliştirme"*** olarak ortaya çıkmasının sebebi olarak; mesleki tatmin, kendine güven, diğer işgörenler tarafından saygı görme ve kariyer açısından meslekte yükselme ile kendini mesleki açıdan yetkinleştirme arasındaki ilişki olduğu söylenebilir. İşgörenler arasındaki iletişim eksikliklerinin, karşılıklı anlayışın oluşturduğu arkadaşlık ortamındaki eksiklerin, örgüt dışında birlikte ortak paylaşımların azlığının, maddi kaygıların ve ailevi sorumlulukların fazlalığının ***"Sportmenlik ve Gönüllülük"*** alt boyutunda yer alan örgütsel vatandaşlık davranışlarına ait algı düzeyinin düşük çıkmasına neden olduğu düşünülebilir.

Bunlarla birlikte örgüt yapısı içerisinde yüz yüze iletişim imkânlarının az oluşu, resmi olmayan kanallardan edinilen bilgilerin çokluğu, problemlerin yöneticilere iletilmesinde sorun yaşanması, iletişim eksikliğinden kaynaklanan çatışmaların olması, istenenlerin doğrudan o işi yapacak kişi yerine üst makamına iletilmesi, ast-üst ilişkilerinde resmiyet olması ve bürokratik engellerin işleri yavaşlatması gibi nedenler sonucu örgütteki iletişim düzeyi olumsuz yönde etkilenir. Bu durumda örgüt üyelerinin örgütsel bağlılıkları, örgüte duydukları güvenin ve örgütteki adalete inancın da olumsuz etkilendikleri; bunun sonucundaysa ortaya koydukları örgütsel vatandaşlık davranışlarının da azaldığı belirtilebilir.

Bu çalışma ile elde edilen veriler sonucu gönüllülüğe, karşılıklı anlayışa, arkadaşlık ortamına, işbirliğine, kendini geliştirmeye bağlı olarak ortaya konulan ve örgütlerin başarı düzeylerini olumlu yönde etkileyen örgütsel vatandaşlık davranışlarını arttırmak amacıyla örgütlerin ortak hedeflerinin öğretmenler tarafından kabul görmesi önemlidir. Bu durumda örgütteki liderlerin öğretmenler arasında eşgüdümü, paylaşımı ve iletişimi arttırmaya yönelik etkinlikler düzenleyerek, öğretmenler arasında örgüt hedeflerinin paylaşımını kolaylaştırmaları önerilmektedir. Ayrıca düşük düzeyde olduğu saptanan ***"Gönüllük"*** alt boyutunda yer alan 'diğerlerinin almak istemediği görevleri üstlenme', 'örgüt yararına işleri düzenleme ve yürütmede daha aktif olma' ve 'zorunlu olmadığı halde gönüllü olarak fazladan görev alma' gibi davranışların işgörenler tarafından daha sık ortaya konmasını sağlamak amacıyla kurum içerisinde bu tarz davranışları destekleyici bir ödül sistemi oluşturulabilir.

Bunlarla birlikte iletişim eksikliğinden kaynaklanan çatışmaların olması, yüz yüze iletişim imkânlarının az oluşu, problemlerin yöneticilere iletilmesinde sorun yaşanması, ast-üst ilişkilerinde resmiyet olması gibi örgütteki iletişim düzeyini olumsuz yönde etkileyen nedenleri azaltmak ve örgütsel vatandaşlık davranışlarının ortaya konmasını olumlu yönde etkilemek amacıyla başta yöneticiler olmak üzere öğretmenler arasında sadece dikey olarak değil, yatay ve çapraz iletişimin sağlanması adına paylaşım günleri, açık kapı uygulaması, teknolojik haberleşme araçlarının kullanımı gibi uygulamalarda bulunulabilir.

Araştırmacılara ise örgütsel vatandaşlık davranışı araştırmalarının evren ve örnekleminin genişletilebileceği (Türkiye'deki diğer iller, bölgesel farklılıklar, özel okullar, ortaöğretim kurumları, üniversiteler, vb.), örgütsel vatandaşlık davranışı içerisinde yer alan ekstra rol model davranışlarının örgütün diğer paydaşları üzerindeki yansımaları ile ilgili araştırmalar yapılabileceği, örgütsel vatandaşlık davranışı üzerinde etkili olabilecek farklı değişkenler (eğitim düzeyleri, yönetim görevine sahip olup olmamaları, bireylerin kültürel özellikleri, vb.) araştırmaya dahil edilebileceği ve benzer araştırmaların çeşitli ülkelerde de yapılarak, farklı kültürel özelliklerin ortaya çıkaracağı değişikliklerin karşılaştırılabileceği önerilerinde bulunulmaktadır.

Not: Bu çalışma 26-28 Nisan 2012 tarihlerinde Antalya'da 46 Ülkenin katılımıyla düzenlenmiş olan "3rd International Conference on New Trends in Education and Their Implications"da sözlü bildiri olarak sunulmuş olup, "Journal of Research in Education and Teaching" Bilim Kurulu tarafından yayınlanmak üzere seçilmiştir.

KAYNAKÇA

Aktaş, H. G. (2008). *Öğretmenlerde denetim odağı ve örgütsel vatandaşlık.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kocatepe Üniversitesi, Afyon.

Aktay, A. (2008). *Yönetici ve öğretmenlerin değer tercihleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi,* Yayınlanmamış yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Allison, B. J., Voss, R. S. ve Dryer, S. (2001). Student classroom and career success: the role of organizational citizenship behavior. *Journal of Education for Business*, 7 (5), 282–288.

Altunbaş, A. (2009). *Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ve çalışma değerlerinin analizi (Altındağ İlçesi Örneği),* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Ay, B. (2007). *Öğretmenlerin öz-yeterlikleri ve örgütsel vatandaşlık davranışı,* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kocatepe Üniversitesi, Afyon.

Buluç, B. (2008). Ortaöğretim okullarında örgütsel sağlık ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Güz 6 (4), 571-602.

Çelik, M. (2007). *Örgütsel kültür ve örgütsel vatandaşlık davranışı-bir uygulama.* Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Gök, E. E. (2007). *Örgütsel kültür bağlamında örgütsel vatandaşlık olgusu ve bir araştırma.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Greenberg, J. ve Baron, R. A. (2000). *Behavior in organizations: Understanding and managing the human side of work.* Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall (7th.).

Gren, S ve Salkind, N. (2003). *Using SPSS for windows and macintosh analysing and understanding data.* Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall (3th.).

Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (17. Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.

Kaynak Taşçı, S. (2007). *Öğretmenlerin kişilik özellikleri ve örgütsel vatandaşlık davranışı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kocatepe Üniversitesi, Afyon.

LeBlanc, J. C. (2010). Why faculty should help develop student organizational citizenship behaviors?. *Improving University Teaching 35th International Conference Washington, D.C*

Nar, O. (2009). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin arkadaşlık, başarı ve statü çabaları ve bu çabaların örgütsel vatandaşlık davranışlarıyla ilişkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Oplatka, I. (2009). Organizational citizenship behavior in teaching: the consequences for teachers, pupils, and the school. *International Journal of Educational Management,* 23 (5), 375–389.

Oplatka, I. (2006). Going beyond role expectations: toward an understanding of the determinants and components of teacher organizational citizenship behavior. *Educational Administration Quarterly,* 42, 385.

Organ, D. W. (1988). *Organizational citizenship behavior: the good soldier syndrome.* Lexington, MA: Lexington Books.

Özcan, O. (2008). İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel özdeşim, örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışlarının demografik özelliklere göre incelenmesi**.** Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Samancı Kalaycı, G. (2007). *Örgütsel güven ve örgütsel vatandaşlık davranışı***.** Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kocatepe Üniversitesi, Afyon.

Sezgin, O. (2009). *Exploring the relationship between the concepts of organization culture, organizational justice and organizational citizenship behavior.*Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Somech, A. ve Ron, I. (2007). Promoting organizational citizenship behavior ın schools: the ımpact of ındividual and organizational characteristics. *Educational Administration Quarterly,* 43, 38.

Tschannen Moran, M. (2001). Collaboration and the need for trust. *Journal of Educational Administration,* 39, 308-331.

Tuna, Y. (2008) *Örgütsel iletişim sürecinde yöneticilerin duygusal zekâ yeterlilikleri***.** Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Vigoda Gadot, E., Beri, I., Birman Shemesh, T. ve Somech, A. (2007). Group-level organizational citizenship behavior ın the education system: a scale reconstruction and validation. *Educational Administration Quarterly,* 43 (4), 462-493.

Yarım, M. (2009). *Genel liselerde çalışan branş öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışları.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs, Haziran, Temmuz 2012 Cilt 1 Sayı 2 ISNN: 2146-9199

MATEMATİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ MATEMATİK KAVRAMINA İLİŞKİN SAHİP OLDUKLARI METAFORLAR

Gürsel Güler
Atatürk Üniversitesi
gguler@atauni.edu.tr

Levent Akgün
Atatürk Üniversitesi
levakgun@gmail.com

Mehmet Fatih Öçal
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
fatihocal@gmail.com

Muhammet Doruk
Atatürk Üniversitesi
mdoruk20@hotmail.com

Özet

Bu çalışmada, orta öğretim matematik öğretmeni adaylarının matematik kavramına ilişkin metaforik düşüncelerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bunun için öğretmen adaylarından "Matematik… gibidir, çünkü …" cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 140 orta öğretim matematik öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Katılımcı cevaplarından elde edilen veriler içerik analizine göre değerlendirilmiştir. Matematik kavramına yönelik 28 metafor ve 5 kategori ortaya çıkmıştır.

Anahtar sözcükler: Matematik, metafor, matematik öğretmeni adayı.

PRE-SERVICE MATHEMATICS TEACHERS' METAPHORS ABOUT MATHEMATICS CONCEPT

Abstract

In this study, the purpose is to determine metaphorical thoughts of secondary school pre-service mathematics teachers about the mathematics. Participants completed the question "Mathematics is like…, because…." by writing what mathematics means for the participants and why. 140 pre-service mathematics teachers participated to this study in department of secondary school mathematics education. With content analysis method, the data will be analyzed according to participants' responses to this prompt. 28 metaphors and 5 categories appeared about the concept of mathematics.

Key Words: Mathematics, metaphor, pre-service mathematics teacher.

GİRİŞ

Metaforlar (benzetmeler, eğretilemeler, istiareler, mecazlar) olayların oluşumu ve işleyişi hakkında düşüncelerimizi yapılandıran, yönlendiren ve kontrol eden en güçlü zihinsel araçlardan biridir (Saban, 2004). Metaforlar günümüzde, bir söz sanatı olarak bilinmekle birlikte, metafor kullanımı genel anlamda insanların dünyayı kavrayışına yardım eden bir düşünme ve görme biçimi anlamına gelmektedir. Bilimsel araştırmaların sonuçlarına göre metaforik düşünme biçimi, dil ve bilim üzerinde olduğu kadar, insanın günlük yaşamında kendini ifade edişi üzerinde de biçimlendirici bir etki yapmaktadır (Morgan, 1998).

Metaforlar, bilinçli ya da bilinçsiz biçimlerde günlük düşüncelerimizi ve eylemlerimizi yönetmekle beraber, gerçeğin ve yaşantının nasıl yorumlandığını göstermek için kullanılmaktadırlar(Kılıç ve Arkan, 2010). Son yıllarda metaforlar, bireylerin yüksek düzeyde soyut, karmaşık veya kuramsal bir olguyu anlamada ve

açıklamada işe koşabileceği güçlü bir zihinsel araç olarak değerlendirilmektedir (Yob, 2003). Metaforlar, bireylerin soyut veya karmaşık olan olguları daha somut veya tecrübe edilen olgularla karşılaştırmalarını ve bu sayede de bilinmeyen olgulara ilişkin anlayış geliştirmelerini sağlar. Metaforlar günlük hayatta kullandığımız dili sadece süslemeye yönelik bir söz sanatından ibaret değildir, metaforların insan hayatındaki önemi bundan çok daha fazlasını kapsar (Saban, Koçbeker ve Saban, 2006; Semerci, 2007).

Metaforlar kişilerin zihinlerinde ki kavram izlerini, kavramlarla ilgili olmayan başka kelimelerle belirleyebilmek için eğitim araştırmalarında sıklıkla kullanım alanı bulmaktadır. Eğitim alanında; metaforlar çalışmaları öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin sahip oldukları algıları (Koçbeker ve Saban, 2006; Saban, 2004; Cerit, 2008), ilköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik algıları (Güven ve İleri, 2006), öğretmen adaylarının coğrafya kavramına yönelik algıları (Öztürk, 2007), öğretmen adaylarının öğrenci kavramına yönelik algıları (Saban, 2009), öğretmen adaylarının matematik öğretmeni kavramına yönelik algıları (Güler, Öçal ve Akgün, 2011), lisansüstü öğrencilerinin nitel araştırma yöntemine yönelik algıları (Saban, 2006), velilerin veli eğitimi ve çocukların okula başlamalarına yönelik algıları (Kılıç ve Arkan, 2010) şeklinde çalışma alanları bulmuştur.

Alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde, ileride orta öğretim kurumlarında matematik öğretmeni olacak ve öğrencilerine matematik dersini öğretecek olan orta öğretim matematik öğretmeni adaylarının *matematik* hakkındaki düşünceleri üzerine yapılan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Orta öğretim matematik öğretmeni adaylarının öğretecekleri matematik dersine yönelik algılarının önemli olduğu düşüncesiyle yapılan araştırmanın amacı, orta öğretim matematik öğretmeni adaylarının *matematik* kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeleri metaforlar aracılığıyla ortaya çıkartmaktır. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:
(1) Orta öğretim matematik öğretmeni adaylarının *matematik* kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar (ya da zihinsel imgeler) nelerdir?
(2) Bu metaforlar ortak özellikleri bakımından hangi kavramsal kategoriler altında toplanabilir?

YÖNTEM

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemleri içinde değerlendirilen "içerik analizi" modeli çerçevesinde yürütülmüştür. İçerik analizi, elde edilen ham verilerin anlamlandırılarak belirli bir çerçeve oluşturulması ve beliren durum netlik kazandıktan sonra düzenlenerek kod ve kategorilerin ortaya çıkarak somutlaşmasını sağlamaktadır (Patton, 2002). Araştırmanın çalışma grubunu, Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi OFMA Matematik Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören 140 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının *matematik* kavramına ilişkin zihinsel imgelerini ortaya çıkartmak için her bir öğretmen adayından *"Matematik…… gibidir, çünkü……..."* cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Bu çalışmanın verileri, 2010–2011 eğitim ve öğretim yılı güz döneminin beşinci haftasında bir ders saatinde toplanmıştır.

Araştırmaya katılan 140 matematik öğretmeni adayı 28 geçerli ya da tek metafor geliştirmiştir. Bununla birlikte geçersiz, birden fazla veya boş bırakılan 25 öğretmen adayının kağıtları çalışmaya dahil edilmemiştir. Araştırmada geçerli metafor üreten öğretmen adaylarının yazmış oldukları metaforlar ilk olarak alfabetik sıraya konularak numaralandırılmıştır. Boş bırakılan ve birden fazla metaforun kullanıldığı kağıtlar işaretlenerek çalışma dışında tutulmuştur. İkinci aşamada geçerli metaforların konusu, atıfta bulunduğu düşünce ve kaynağına göre analiz edilerek ortak özelliklerine göre sınıflandırılmıştır. Bu aşamadan sonra öğretmen adaylarının geliştirdiği metaforlar metaforu temsil eden öğretmen adayı sayısı (f) ve yüzdesi (%) hesaplanarak tablolaştırılmıştır. Son aşamada ise araştırmacılar tarafından ortak özellikleri belirlenen metaforlar bu ortak özellikleri karşılayacak kategoriler altında toplanmıştır. Her bir araştırmacının oluşturduğu kategoriler karşılaştırılarak farklılıklar üzerinde tartışılmış ve kategorilere son şekli verilmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Matematik öğretmeni adaylarının *"Matematik"* kavramına yönelik toplam 115 metafor geliştirdikleri görülmüştür. Öğretmen adaylarının geliştirdikleri metaforlar Tablo 1 de sunulmuştur.

Tablo 1: Matematik Öğretmeni Adaylarının Matematik Kavramına Yönelik Geliştirdikleri Metaforlar

Metafor	Frekans (f)	Yüzde (%)	Metafor	Frekans (f)	Yüzde (%)
Hayat	28	21,7	Okyanus	2	1,7
Bulmaca	15	13	Salgın Hastalık	2	1,7
Su	10	8,6	Uzay	2	1,7
Sevgili	5	4,3	Soyut Resim	2	1,7
Sonsuzluk	5	4,3	Oyun	2	1,7
Hayatın Mantığı	4	3,4	Çerez	2	1,7
Dünya	3	2,6	İlaç	2	1,7
Bina	3	2,6	Kainatın Dili	1	0,83
Yaşam Tarzı	3	2,6	Korku Filmi	1	0,83
Temel İhtiyaç	3	2,6	Kuyu	1	0,83
Deniz	3	2,6	Vaha	1	0,83
Bilimin Öncüsü	2	1,7	Rüya	1	0,83
Pusula	2	1,7	Sıradan bir Ders	1	0,83
Zor Bir Ders	2	1,7	Yol	1	0,83
Ampul	2	1,7	Hırçın Bir Çocuk	1	0,83
Dost	2	1,7	Gece	1	0,83

Tablo 1 incelendiğinde orta öğretim matematik öğretmeni adaylarının *"matematik"* kavramına yönelik olarak çeşitli metaforlar ürettikleri görülmektedir. Öğretmen adaylarının geliştirdikleri metaforların ağırlıklı olarak *Hayat (28), Bulmaca (15), Su (10), Sevgili (5)* ve *Sonsuzluk (5)* fikirleri üzerinde birleştiği görülmektedir. Öğretmen adayların *matematik* kavramına yönelik ortak fikirleri genellikle matematikten zevk alıp almamalarına göre değişkenlik göstermiştir. Özellikle matematik kavramı için *Hayat, Su, Sevgili, Yaşam Tarzı, Temel İhtiyaç… vb.* gibi olumlu anlamlar yüklenen metaforları üreten öğretmen adaylarının genellikle matematikten zevk almaları, matematikle uğraşmaktan hoşlanmaları bu tip metaforları üretmelerine sebep olmuştur. Bununla ilgili olarak *Hayat* metaforunu geliştiren bir öğretmen adayının yazdıkları şu şekildedir:

… Hayatı var eden, yaşanılır kılan yaşam standartları, teknoloji vs… her şeyde matematik vardır. Hayatın var olma sebebi başka bir sebep olan matematiğin aslında kendisidir.

Ayrıca sayıları çok olmamakla birlikte "matematik" kavramına yönelik olarak olumsuz metafor geliştiren öğretmen adayları da olmuştur. Bu metaforlar; *Zor Bir Ders (2), Salgın Hastalık (2), Korku Filmi (1), Sıradan bir Ders (1)* ve *Hırçın bir Çocuk (1)* şeklindedir. Olumsuz metaforların geliştirilmesi genellikle matematiğin zor, sevilmeyen bir ders olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Bununla ilgili olarak *Sıradan bir Ders* metaforunu geliştiren bir öğretmen adayının yazdıkları şu şekildedir:

…Bu zamana kadar bu şekilde çok ders aldık. Günümüzde artık hocalarımız matematiği sadece ders olmaktan kurtarmaya çalışıyor olsalar bile bunu yapmak imkansız. Çünkü bir işe nasıl başlarsanız öyle devam eder.

Matematik öğretmeni adaylarının geliştirdikleri metaforların ortak özellikleri bakımından kategorisel olarak sınıflandırılması Tablo 2 de sunulmuştur.

Tablo 2: Matematik Öğretmeni Adaylarının Geliştirdikleri Metaforların Kategorileri

Kategoriler	*Metaforlar*	*Frekans (f)*	*Yüzde (%)*
Gereksinim	Su, Sevgili, Bina, Temel İhtiyaç, İlaç, Dost, Yaşam Tarzı	*28*	*24,3*
Yol Gösterici	Pusula, Ampul, Yol, Bilimin Öncüsü	*7*	*6*
Sonsuzluk	Sonsuzluk, Deniz, Okyanus, Uzay, Gece, Vaha, Kuyu, Rüya	*16*	*13,9*
Bakış Açısı	Bulmaca, Zor Bir Ders, Salgın Hastalık, Soyut Resim, Hırçın Bir Çocuk, Sıradan bir Ders, Korku Filmi, Çerez, Oyun	*28*	*24,3*
Hayatın Kendisi	Hayat, Hayatın Mantığı, Dünya, Kainatın Dili	*36*	*31,3*

Tablo 2 de matematik öğretmeni adaylarının *"matematik"* kavramına yönelik olarak geliştirdikleri metaforlara ait kategoriler görülmektedir. Buna göre; Hayatın Kendisi kategorisi (f=36, %31,3) altında toplanan metaforları üreten öğretmen adaylarının matematiği hayatın kendisi ile özdeşleştirdikleri görülmektedir. Bu bakış açısına sahip olan öğretmen adaylarının, matematiği hayatın olmazsa olmazları arasında gördükleri söylenebilir. Bununla birlikte Gereksinim kategorisi (f=28, %24,3) içerisinde yer alan metaforları geliştiren öğretmen adayları açısından da matematik kavramının insan yaşamı için önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. Bu kategoriye giren metaforların; öğretmen adaylarının hayatlarını devam ettirebilmek için gerekli olan ihtiyaçlarından oluştuğu görülmektedir. Bu düşünceye sahip olan matematik öğretmeni adaylarına göre matematik hayatın vazgeçilmez ihtiyaçları arasındadır.

Bakış Açısı kategorisi (f=28, %24,3) içerisinde ise, matematik öğretmeni adaylarının genellikle olumsuz yöndeki zihinsel imgeleri yer almaktadır. Bu kategorideki metaforları geliştiren öğretmen adaylarının matematik yaparken zorlandıkları ve çok istekli olmadıkları söylenebilir. Bununla birlikte Oyun (f=2) ve Çerez (f=2) metaforlarını üreten öğretmen adayları ise; matematiğin sadece bu konuda başarılı olabilenler için zevkli hale geldiği yönünde görüş belirtmişlerdir.

Sonsuzluk kategorisi (f=16, %13,9) oluşturulurken bu kategoriye ait olan bir metafordan yararlanılmıştır. Çünkü bu kategori içerisinde yer alan metaforların en belirgin ortak özelliklerinin sonsuzluk olduğu fikri ağır basmıştır. Bu bakış açısına sahip olan öğretmen adayları, matematiğin geçmişten günümüze kadar geliştiği ve bilgiye ulaşma noktasında da bir sınırının olmadığını düşünmektedirler. Bununla birlikte matematiği öğrenmeye başlayanlar için de öğrenmenin bir sınırının olmadığı vurgulanmıştır.

Matematiğin diğer bilimlere ve farklı düşünmeye olan katkısına vurgu yapan zihinsel imgeler Yol Gösterici kategorisi (f=7, %6) altında toplanmıştır. Bu kategoride yer alan öğretmen adaylarının görüşlerine göre, matematik bilimin gelişmesinde önemli bir rehber vazifesi görmektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Orta öğretim matematik öğretmeni adaylarının, matematik kavramına yönelik metaforlarını incelemeyi amaçlayan bu çalışmada matematiğin değişik kavramlarla ilişkilendirildiği görülmüştür. Buna göre, araştırmaya katılan matematik öğretmeni adaylarının büyük bir çoğunluğu matematiği hayatın değişmez bir parçası, gereksinim, sonsuzluk ve yol gösterici olarak nitelendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Genellikle öğretmen adaylarının matematikle ilgili olumlu görüşe sahip olmaları, matematikten zevk almaları ve sevmelerinin bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Bu yüzden bu kategorilerde yer alan öğretmen adaylarının, meslek hayatlarında öğrencilerine matematiği daha eğlenceli aktarabilecekleri düşünülmektedir. Çünkü öğretmen adaylarının öğretmekle yükümlü oldukları kavramlarla ve öğretmenlikle ilgili algıları ve tutumları o kavramları nasıl aktaracağına işaret eder (Öztürk, 2007).

Öğretmen adayları tarafından matematik kavramına yönelik olumsuz tutum ve görüşlerini temsil eden metaforlarda geliştirdikleri görülmüştür. Öğretmen adaylarının matematik hakkında geliştirdikleri olumsuz metaforlar bakış açısı kategorisi içerisinde yer almaktadır. Bu kategori içerisinde yer alan görüşlerin genellikle matematiğin zor ve sevilmeyen bir ders olmasından dolayı ortaya çıkmaktadır. Öğretmen adaylarının ileride öğretecekleri ders hakkında bu şekilde olumsuz tutum geliştirmeleri meslek hayatlarında karşılarına bir engel

olarak çıkacağı düşünülmektedir. Çünkü üniversite eğitimi almakta olan bireyler ön öğrenmeleri ile getirdikleri algılarına fakülte hayatları boyunca karşılaştıkları öğretmenler, yaptıkları gözlemler ve öğrencilik yaşamları sürecince edindikleri deneyimlerini ekleyerek olay, durum ve olgulara karşı yeni algılar geliştirirler (Öztürk, 2007). Bu yüzden genelde öğretmen yetiştiren kurumlarda görev yapan öğretim elemanlarının özelde ise matematik öğretmeni adayı yetiştiren öğretim elemanlarının iyi birer rol model olması gerekmektedir. Bu sayede matematiği sevmeyen veya bu derste zorlanan öğretmen adaylarının kendilerini geliştirmeleri yönünde destek sağlanabilir.

Not: Bu çalışma 26-28 Nisan 2012 tarihlerinde Antalya'da 46 Ülkenin katılımıyla düzenlenmiş olan "3rd International Conference on New Trends in Education and Their Implications"da sözlü bildiri olarak sunulmuş olup, "Journal of Research in Education and Teaching" Bilim Kurulu tarafından yayınlanmak üzere seçilmiştir.

KAYNAKÇA

Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6(4)*, 693-712.

Güler, G., Öçal, M. F. & Akgün, L. (2011). Pre-service mathematics teachers' metaphors about mathematics teacher concept, *Procedia Social and Behavioral Sciences 15*, 327–330.

Güven B. & İleri S. (2006). İlköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde oluşturdukları metaforlara ilişkin inceleme. *XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Muğla.

Kılıç, F. & Arakan, K., (2010). Birinci sınıf velilerinin veli eğitimine ve çocuklarının okula başlamalarına ilişkin algılarının metaforlar (mecazlar) yardımıyla analizi, *9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Elazığ,* (s. 908-910).

Morgan, G., (1998), Yönetim ve örgüt teorilerinde metafor, (Çeviren: G. Bulut), *MESS Yayın No:280,* İstanbul.

Öztürk, Ç. (2007). Sosyal bilgiler, sınıf ve fen bilgisi öğretmen adaylarının "coğrafya" kavramına yönelik metafor durumları, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) Cilt 8, Sayı 2*, 55-69.

Patton, M. Q. (2002). Qualitative Research & Evaluation Methods. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Saban, A, Koçbeker, B.N. & Saban A. (2006).Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. 6(2),* 461-522.

Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının "öğretmen" kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2(2),* 131-155.

Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip olduğu metaforlar, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7(2),* 281-326.

Saban, A., (2006). Lisansüstü öğrencilerin nitel araştırma metodolojisine ilişkin algıları, *XV. Ulusal Eğitim Bilimleri*, Muğla Üniversitesi.

Semerci, Ç. (2007) Program geliştirme kavramına ilişkin metaforlarla yeni ilköğretim programlarına farklı bir bakış, *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi, 31,* 125-140.

Yob, I. M. (2003) Thinking constructively with metaphors, *Studies in Philosophy and Education. 22,* 127–138.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs, Haziran, Temmuz 2012 Cilt 1 Sayı 2 ISNN: 2146-9199

ÇOCUK GÖZÜYLE TABİAT ANAYA GERİ DÖNÜŞ

Münevver Can Yaşar
Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı
munevver2002@yahoo.com

Gözde İnal
Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı
ggozdeinal@gmail.com

Ümit Ünsal Kaya
Afyon Kocatepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu
umitunsalkaya@gmail.com

Özgün Uyanık
Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı
ozgunuyanik@hotmail.com

Özet

Okul öncesi dönem çocuklarının geri dönüşüm ile ilgili farkındalık düzeylerini tespit etmek amacıyla yapılan araştırmanın çalışma grubuna 2010-2011 öğretim yılında Afyonkarahisar il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okullarının arasından ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilen toplam dört okuldaki anasınıflarına devam eden 109 çocuk araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmada, çocukların geri dönüşüm ile ilgili farkındalık düzeylerini tespit etmek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen ve açık uçlu sorulardan oluşan "Çocuk Gözüyle Geri Dönüşüm Anket Formu" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların çoğunluğunun geri dönüşüm sözcüğü ile sembolünün anlamını bildikleri tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmada çocukların cinsiyetleri ile geri dönüşüm anket formuna verdikleri yanıtlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olmadığı, anne öğrenim düzeyi ile geri dönüşüm sembolünün anlamını bilme, baba öğrenim düzeyi ile geri dönüşüm sözcüğünü duyma ve bu sembolün anlamını bilme arasında ise istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir.

Anahtar sözcükler: Okul öncesi eğitim, çevre eğitimi, geri dönüşüm.

GOING BACK TO MOTHER NATURE IN THE EYE OF CHILDREN

Abstract

This study aims to identify children's levels of awareness regarding the issue of recycling. The study group was comprised of 109 children attending to one of the four kindergartens which were selected through criterion sampling among the schools located in Afyonkarahisar and affiliated to the Ministry of National Education. In order to determine the children's levels of recycling awareness, a questionnaire named "Recycling in the Eye of Children" including open-ended items which was developed by the researchers was used. As a result of the study, it was revealed that the majority of the children knew what the word "recycling" means and could easily recognize the related symbol. On the other hand, no significant difference was found out between children's gender and the responses they gave to the questionnaire items whereas it was found out that the difference between mothers' educational level and children's recognition of recycling symbol together with fathers' educational level and children's recycling awareness was statistically significant.

Keywords: Early childhood education, environmental education, recycling.

GİRİŞ

Okul öncesi dönem, çocuğun çevreye ilişkin olumlu tutum ve davranışlar edinmesi ve edindiği tutum ile davranışların ileriki yaşantısına temel oluşturması açısından kritik bir öneme sahiptir. Bu dönemde, gelişimsel özellikleri nedeniyle oldukça meraklı olan çocuklar onları çevreleyen dünya hakkında sorular sorarak ve araştırmalar yaparak çevreyi keşfetmeye çalışırlar. Çocukların bu özellikleri, çevre ile ilgili yeterli bilgi edinebilmelerine, olumlu tutum ve davranış geliştirebilmelerine temel oluşturur.

Toplumun çevre değerlerini arttırmaya ve çevrenin korunması için bir çerçeve yaratmayı amaçlayan çevre eğitimi, çevresel sorumluluk bilincine sahip ve çevreye karşı duyarlı davranışlar gösteren bireylerin yetişmesini sağlamaktadır. Myers, Saunders ve Garret'e (2004) göre çevre eğitiminin temel amacı, insanların doğal dünyaya olan ilgilerini pek çok yolla desteklemektir. Ozaner'e (2004) göre de çevre eğitiminin amacı doğanın dilinin öğrenilmesidir. Bu nedenle çevre eğitimi ne kadar erken yaşta başlarsa o kadar etkili olmaktadır (Laing, 2004; Başal, 2005; Güler, 2010). Smith (2001) okul öncesi dönemin çocukların çevreye yönelik olumlu ya da olumsuz tutum geliştirmelerinde önemli bir zaman dilimi olduğunu belirtmektedir. Okul öncesi dönemdeki çocuklar doğa ile iç içedirler, yani tabiat ana ile uyumludur. Bu dönem çevre ile bağlantının kurulmasında ve çevreye yönelik olumlu düşüncelerin ve tutumların oluşmasında çocuklara çeşitli olanaklar sunmaktadır (Şahin, 2008).

Çevre sorunlarının önlenmesinde en etkili yöntem olarak değerlendirilen çevre eğitimi, bireylerin çevre ve çevre sorunları hakkında farkındalık geliştirmesi ve bu konu hakkında bilgilendirilmesini kapsamaktadır. Sürdürülebilir bir gelecek çevresel sorunların bilinmesini ve bu sorunların çözülebilmesi için çevre korumacı davranışlarda bulunulmasını gerektirmektedir. Çevre korumacı davranışların en önemlilerinden biri olan geri dönüşüm, çeşitli atık materyallerin (cam, kağıt, alüminyum, plastik, pil, motor yağı, akümülatör, beton, organik atıklar ve elektronik atıklar vb.) çeşitli fiziksel ve/veya kimyasal işlemlerle ikincil hammaddeye dönüştürülerek tekrar üretim sürecine dahil edilmesidir (Büyüksaatçi, Küçükdeniz ve Esnaf, 2008). Geri dönüşüm, çevredeki doğal kaynakların korunmasına ve katı atık miktarının azalmasına olanak sağlamaktadır. Geri dönüşüm, önemli ekonomik ve çevresel faydalarının yanı sıra etkili bir kaynak kurtarma mekanizması olarak da algılanmaktadır. Bu nedenle sürdürülebilir bir geleceğin önemli bir parçası olarak görülmektedir (Hopper ve Nielsen, 1991; Oskamp, 1995; Valle, Reis, Menezes ve Rebelo, 2004). İnsanların kaynakları gereksiz kullanımını önlemek, geri dönüşüm ile atıkların yeniden kullanımının benimsenmesi ve atıkların kaynağında ayrıştırılarak çöp miktarının azaltılması geri dönüşümün temel amaçları arasındadır (UNESCO, 1992). Böylece "tabiat ana" olarak da adlandırılan doğaya, doğanın dengesini bozmayacak ve doğadaki canlılara zarar vermeyecek atıkların dönüşü sağlanmış olacaktır.

Okul öncesi dönemden itibaren, tükenen kaynakların etkili kullanımını sağlayan geri dönüşüm ile ilgili etkinliklerin uygulanması; sürdürülebilir bir gelecek için çocukların ve toplumun geri dönüşüme ilişkin farkındalık düzeylerinin artırılmasını ve enerji kaynaklarının bilinçli kullanımını sağlayacaktır. Bu noktadan hareketle araştırmada, okul öncesi dönem çocuklarının geri dönüşüm ile ilgili farkındalık düzeylerini tespit etmek amaçlanmıştır.

MATERYAL VE YÖNTEM

Tarama modeline göre desenlenen bu araştırmada, okul öncesi dönem çocuklarının geri dönüşüme ilişkin görüşleri açık uçlu sorulara verilen yanıtlar yoluyla toplanan verilere dayalı olarak betimlenmiştir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009).

Çalışma Grubu

Bu araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir. Araştırmacı seçilen durumlar bağlamında doğa ve toplum olaylarını ya da olgularını anlamaya ve bunlar arasındaki ilişkileri keşfedip açıklamaya çalışır. Ölçüt örnekleme kullanılan araştırmalarda da gözlem birimleri belli niteliklere sahip kişiler, olaylar ya da durumlardan oluşturulabilir. Bu durumda örneklem için belirlenen ölçütü (temel nitelikleri) karşılayan birimler örnekleme alınırlar (Büyüköztürk ve diğ., 2009; Patton, 2002).

Bu araştırmaya katılacak okul öncesi dönem çocuklarının seçiminde, çocukların devam ettikleri okul öncesi eğitim kurumlarında geri dönüşüm kutularının bulunması temel ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu temel ölçüt uyarınca, 2010-2011 öğretim yılında Afyonkarahisar il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okullarının arasından ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilen toplam dört okuldaki anasınıflarına devam eden 109 çocuk araştırmaya dahil edilmiştir. Çocukların gönüllülük esasına göre görüşüne başvurulmuştur.

Araştırmaya dahil edilen çocukların, %52,3'nün erkek, %47,7'sinin kız olduğu, çocukların annelerinin %37,7'sinin üniversite, %32,1'inin lise, %30,2'sinin ise ilköğretim mezunu; %61,1'nin ev hanımı, %27,5'nin memur, %8,75'nin serbest çalıştığı, %2,75'nin ise işçi olduğu; çocukların babalarının %44'nün lise, %34'nün üniversite, %22'sinin ilköğretim mezunu; %44'nün memur, %34'nün serbest çalıştığı, %22'sinin ise işçi olduğu tespit edilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama amacıyla araştırmacılar tarafından çevre ve geri dönüşüm ile ilgili yapılan araştırmalardan yola çıkılarak geliştirilen "Çocuk Gözüyle Geri Dönüşüm Anket Formu" kullanılmıştır. Anket formunda araştırmaya katılan çocukların yaş, cinsiyet, anne-baba öğrenim durumu, anne-baba mesleği gibi demografik özellikleri ile okul öncesi dönem çocuklarının geri dönüşüm ile ilgili farkındalık düzeylerini tespit edilmesine ilişkin açık-uçlu sorular yer almaktadır. Veriler, çocuklar ile yapılan birebir görüşmeler aracılığı ile araştırmacılar tarafından toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada, toplanan veriler, nitel araştırma yöntemlerinde kullanılan analiz tekniklerinden betimsel analiz tekniğine göre çözümlenmiştir. Betimsel analizin amacı, ham verilerin okuyucunun anlayabileceği ve isterlerse kullanabileceği bir biçime sokulmasıdır. Betimsel çözümlemede elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlanır ve bulguların sunumunda doğrudan alıntılara sık sık yer verilir (Altunışık, Coşkun, Yıldırım, ve Bayraktaroğlu, 2001; Yıldırım ve Şimşek, 2005). Çocuklara ve anne-babalarına yönelik demografik bilgiler yüzdelik dağılımlar olarak verilmiştir. Değişkenler arası ilişkiler Ki-Kare testi ile analiz edilmiştir (Gözeneklere düşen denek sayısı yeterli olmadığı için anne baba öğrenim düzeyleri ile çocukların"Geri dönüşüm ne demek" ve "Bu sembolü nerelerde gördün" sorularına verdikleri yanıtlar arasında Ki-kare testi uygulanamamıştır). Anlamlılık seviyesi olarak 0,05 kullanılmış olup $p<0,05$ olması durumunda anlamlı ilişkinin olduğu, $p>0,05$ olması durumunda ise anlamlı bir ilişkinin olmadığı belirtilmiştir.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Okul öncesi dönem çocuklarının geri dönüşüm ile ilgili farkındalık düzeylerini tespit etmek amacıyla yapılan araştırmadan elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuş ve tartışılmıştır.

Çocukların cinsiyetlerine göre geri dönüşüm anket formu yanıtlarına ilişkin Ki-kare testi sonuçları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Çocukların Cinsiyetlerine Göre Geri Dönüşüm Anket Formu Yanıtlarına İlişkin Ki Kare Testi Sonuçları

Çocuk Gözüyle Geri Dönüşüm Anket Formu		Cinsiyet				X^2	p
		Kız		Erkek			
		n	%	n	%		
Kullanılmış kağıt, karton ve mukavva gibi materyaller tekrar kullanılabilir mi?	Kullanılabilir	28	53,85	36	63,16	0,626	.429
	Kullanılamaz	24	46,15	21	36,84		
Çöpe atıldıktan sonra kağıt, karton ve mukavvaya ne olur?	Bilmiyorum	12	23,08	8	14,04	2,456	.293
	Eğer geri dönüşüm kutusuna atılırsa yeniden kullanılır/ kağıt, karton, kutu olur.	22	42,31	32	56,14		

	Boşa gider/ pislenir/yakılır	18	34,62	17	29,82		
Geri dönüşüm (doğaya geri dönme) sözcüğünü daha önce duydun mu?	Evet	39	75,00	40	70,18	0,122	.727
	Hayır	13	25,00	17	29,82		
Geri dönüşüm ne demek?	Bilmiyorum	15	28,85	19	33,33	1,312	.519
	Çöplerin geri dönüşüm kutusuna atılınca tekrar eski haline gelmesi/bir şeyin yeniden kullanılması	30	57,69	34	59,65		
	Diğer (eski zamanlara dönmek/ ülkeye şehre geri dönmek/internet ve bilgisayarla ilgili bir şey)	7	13,46	4	7,02		
Bu sembolü nerelerde gördün?	Görmedim	11	21,15	11	19,30	0,288	.866
	Okulda/sokakta/parkta	37	71,15	40	70,18		
	Meyve suyu ve süt kutusunun üzerinde	4	7,69	6	10,53		
Bu sembolün anlamı ne?	Bilmiyorum	15	28,85	13	22,81	1,173	.556
	Geri dönüşüm/ kağıt ve kartonun geriye dönmesi	29	55,77	31	54,39		
	Bir şekil veya işaret (trafik işareti/ daire/ ok/dönen ok/kutucuk)	8	15,38	13	22,81		

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya dahil edilen çocukların cinsiyetleri ile geri dönüşüm anket formuna verdikleri yanıtlar arasında istatistiksel açıdan bağımlılık görülmemektedir (p>.05). Okul öncesi dönemdeki çocukların çevre farkındalığı konusunda yapılan araştırmalarda, cinsiyetin çevre ile ilgili farkındalık düzeyi üzerinde etkisinin olmadığı belirlenmiştir (Musser ve Diamond, 1999; Çabuk, 2001; Gülay, 2011). Bu araştırmada da elde edilen bulgular, Musser ve Diamond (1999), Çabuk (2001) ve Gülay (2011) tarafından yapılan araştırmaların bulguları ile paralellik göstermektedir.

Çocukların geri dönüşüm anketinde yer alan sorulara verdikleri yanıtlar incelendiğinde; çocukların çoğunluğunun "Kullanılmış kağıt, karton, mukavva gibi materyaller tekrar kullanılabilir mi?" sorusuna "Kullanılabilir" yanıtını; "Çöpe atıldıktan sonra kağıt, karton ve mukavvaya ne olur?" sorusuna "Eğer geri dönüşüm kutusuna atılırsa yeniden kullanılır/ kağıt, karton, kutu olur" yanıtını; "Geri dönüşüm (doğaya geri dönme) sözcüğünü daha önce duydun mu?" sorusuna "Evet" yanıtını; "Geri dönüşüm ne demek?" sorusuna "Çöplerin geri dönüşüm kutusuna atılınca tekrar eski haline gelmesi/bir şeyin yeniden kullanılması" yanıtını; "Bu sembolü nerelerde gördün?" sorusuna "Okulda/sokakta/parkta" yanıtını; "Bu sembolün anlamı ne?" sorusuna ise "Geri dönüşüm/ kağıt ve kartonun geriye dönmesi" yanıtını verdikleri görülmektedir.

Okul öncesi dönemde kazanılan temel bilgi, beceri, davranış ve tutumların büyük bir kısmı yetişkinlikte, bireyin kişilik yapısı, tavır, alışkanlık, inanç ve değer yargıları üzerinde oldukça etkilidir. Bu nedenle çevre eğitiminin okul öncesi döneminden itibaren verilmesi bireyin çevre bilincine sahip olması açısından önemlidir (Wilson, 1996; Erten, 2003; Eliason ve Jenkins, 2008). Legault (1999) ve Basile (2000) çevre bilgisi ve çevreye yönelik tutumların okul öncesi dönemde şekillenmeye başladığını ifade etmektedirler.

Atıkların geri kazanılması ve tekrar kullanılmasını kapsayan geri dönüşüm, çevre sorunlarının ve dünyadaki kaynak israfının önlenmesinde önemli bir yöntemdir (Hopper ve Nielsen, 1991). Çevre korumacı davranışların en önemlilerinden biri olan geri dönüşüm ile ilgili olarak alan yazında okul öncesi dönemdeki çocuklarla yapılan çok az sayıda araştırma bulunmaktadır. Palmer (1995) geri dönüşüm hakkında okul öncesi dönemdeki çocukların bilgi düzeylerini incelediği araştırmasında, dört yaş çocuklarının %49'unun geri dönüşüm yönetiminden haberdar oldukları ve aynı zamanda bu çocukların %23'ünün geri dönüşüm kavramının ne olduğunu bildikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca aynı çalışmada, altı yaş çocuklarının %21'inin hangi

materyallerin geri dönüştürülebilir olduğunu bildikleri tespit edilmiştir. Palmer, Grodzinska- Jurczak ve Suggate (2003) okul öncesi dönemdeki çocuklara verilen çevre eğitimi programının etkisini inceledikleri araştırmalarında, eğitim programına katılan çocukların geri dönüşüm ile ilgili bilgilerinin arttığı, hangi materyallerin geri dönüştürülebileceğini bildiği ve materyallerin biçiminin bir makine yardımıyla veya fabrikada değiştirilebileceğinden haberdar oldukları belirlenmiştir. Bu sonuçlardan farklı olarak Kahriman-Öztürk (2010) okul öncesi dönemdeki çocukların bazı çevresel konulara ilişkin tutumlarını incelediği araştırmasında, 40 çocuktan yalnızca sekiz çocuğun geri dönüşüm kavramını tanımlayabildiği sonucu ortaya çıkmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre çocukların çoğunluğunun geri dönüşüm kavramını ve sembolünün anlamını bilmesinin, okul öncesi eğitim programında eğitimcilerin bilim etkinlikleri kapsamında geri dönüşüm ile ilgili çalışmalara yer vermesinden kaynaklanmış olabileceği söylenebilir. Ayrıca araştırmanın çalışma grubundaki çocukların devam ettikleri okul öncesi eğitim kurumlarında geri dönüşüm kutularının bulunmasının ve bu kutuların aktif olarak kullanılmasının çocukların geri dönüşüm ile ilgili farkındalık düzeylerini etkilediği düşünülmektedir. Araştırma bulguları ile yukarıda verilen araştırma sonuçları karşılaştırıldığında, çocukların geri dönüşüm ile ilgili farkındalık düzeylerinin daha yüksek olması (%55,77) dikkate değer bir sonuçtur.

Çocukların annelerinin öğrenim düzeylerine göre geri dönüşüm anket formu yanıtlarına ilişkin Ki-kare testi sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Çocukların Annelerinin Öğrenim Düzeylerine Göre Geri Dönüşüm Anket Formu Yanıtlarına İlişkin Ki Kare Testi Sonuçları

Çocuk Gözüyle Geri Dönüşüm Anket Formu		Anne Öğrenim Düzeyi						X^2	p
		İlköğretim		Lise		Üniversite			
		n	%	n	%	n	%		
Kullanılmış kağıt, karton ve mukavva gibi materyaller tekrar kullanılabilir mi?	Kullanılabilir	15	45,45	22	62,86	27	65,85	3,503	.173
	Kullanılamaz	18	54,55	13	37,14	14	34,15		
Çöpe atıldıktan sonra kağıt, karton ve mukavvaya ne olur?	Bilmiyorum	4	12,12	9	25,71	7	17,07	5,138	.273
	Geri dönüşüm kutusuna atılırsa yeniden kullanılır/ kağıt, karton, kutu olur	14	42,42	18	51,43	22	53,66		
	Boşa gider/ pislenir/yakılır	15	45,45	8	22,86	12	29,27		
Geri dönüşüm (doğaya geri dönme) sözcüğünü daha önce duydun mu?	Evet	19	57,58	26	74,29	34	82,93	5,975	.051
	Hayır	14	42,42	9	25,71	7	17,07		
Geri dönüşüm ne demek?	Bilmiyorum	15	45,45	11	31,43	8	19,51	-	-
	Çöplerin geri dönüşüm kutusuna atılınca tekrar eski haline gelmesi/yeniden kullanmak	14	42,42	22	62,86	28	68,29		
	Diğer (eski zamanlara dönmek/ ülkeye şehre geri dönmek/internet ve bilgisayarla ilgili bir şey)	4	12,12	2	5,71	5	12,20		
Bu sembolü nerelerde gördün?	Görmedim	10	30,30	7	20,00	5	12,20	-	-
	Okulda/sokakta/parkta	20	60,61	23	65,71	34	82,93		
	Meyve suyu ve süt kutusunun üzerinde	3	9,09	5	14,29	2	4,88		
	Bilmiyorum	8	24,24	11	31,43	9	21,95	10,252	.036*

ne?	Geri dönüşüm/ kağıt ve kartonun geriye dönmesi	13	39,39	20	57,14	27	65,85		
	Bir şekil veya işaret (trafik işareti/ daire/ ok/dönen ok/kutucuk)	12	36,36	4	11,43	5	12,20		

*p<.05

Tablo 2 incelendiğinde, anne öğrenim düzeylerine göre çocukların "Kullanılmış kağıt, karton ve mukavva gibi materyaller tekrar kullanılabilir mi?", "Çöpe atıldıktan sonra kağıt, karton ve mukavvaya ne olur?", "Geri dönüşüm (doğaya geri dönme) sözcüğünü daha önce duydun mu?" sorularına verdikleri yanıtlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bağımlılık görülmemektedir (p>.05). Anne öğrenim düzeyleri ile çocukların "Bu sembolün anlamı ne?" sorusuna verdikleri yanıtlar arasında ise istatistiksel açıdan anlamlı bağımlılık görülmektedir (x^2=10,252, p<.05). Annesi ilköğretim mezunu olanların %39,39'unun, annesi lise mezunu olanların %57,14'ünün, annesi üniversite mezunu olanların ise %65,85'inin geri dönüşüm sembolünün ne anlama geldiğini bildikleri belirlenmiştir. Buna göre annenin öğrenim düzeyi artıkça çocukların geri dönüşüm sembolünün anlamını bilme durumu da artmaktadır.

Bireyin yaş, eğitim düzeyi gibi demografik özellikleri çevre bilgisi ve algısında etkili olmaktadır. Bireyin çevre bilgisi ve algısı da çevre konusunda ne kadar bilgilendirildiği ile ilişkilidir. Buna bağlı olarak bireyin eğitim düzeyinin artması ile çevre konusunda bilgi sahibi olma durumu arasında doğru bir orantının olduğu söylenebilir (İşyar, 1999; Uzun, 2005; Barr ve Gill, 2007). Topaloğlu (1999) araştırmasında bireylerin eğitim düzeyleri yükseldikçe çevreye yönelik duyarlılıklarında da artış olduğunu tespit etmiştir. Olofsson ve Öhman (2006) ile Dutcher, Finley ve Johnson (2007) araştırmalarında eğitim düzeyinin çevre bilincini etkileyen etmenlerden biri olduğunu vurgulamışlar ve bireyin eğitim düzeyi arttıkça çevre bilincinin de arttığını belirtmişlerdir.

Haktanır ve Çabuk'un (2000) okul öncesi dönemdeki çocukların çevre algılarını inceledikleri araştırmalarında, anneleri yüksek öğrenim mezunu olan çocukların anneleri ilköğretim ve ortaöğretim mezunu olan çocuklara göre daha yüksek düzeyde çevre algıları olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Kesicioğlu ve Alisinanoğlu (2009) anne babaların okul öncesi dönemdeki çocuklarına yaşattıkları doğal çevre deneyimlerini ortaya koymak amacıyla yaptıkları araştırmalarında da, anne öğrenim düzeyi arttıkça annelerin çevresel bilgilerinin arttığı, buna bağlı olarak çocuklarına doğal çevre deneyimleri yaşatma oranlarının da arttığı belirlenmiştir. Benzer şekilde Uluçınar-Sağır, Aslan ve Cansaran'ın (2008) ilköğretim öğrencilerinin çevre bilgisi ve tutumlarını farklı değişkenler açısından inceledikleri araştırmalarında, annelerin öğrenim düzeyleri artıkça ilköğretim öğrencilerinin çevre bilgilerinin de arttığı tespit edilmiştir. Bu araştırmaların sonuçları, elde edilen bulgular ile paralellik göstermektedir.

Çocukların babalarının öğrenim düzeylerine göre geri dönüşüm anket formu yanıtlarına ilişkin Ki-kare testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Çocukların Babalarının Öğrenim Düzeylerine Göre Geri Dönüşüm Anket Formu Yanıtlarına İlişkin Ki Kare Testi Sonuçları

Çocuk Gözüyle Geri Dönüşüm Anket Formu		**Baba Öğrenim Düzeyi**						**X^2**	**p**
		İlköğretim		**Lise**		**Üniversite**			
		n	%	n	%	n	%		
Kullanılmış kağıt, karton, ve mukavva gibi materyaller tekrar kullanılabilir mi?	Kullanılabilir	8	33,33	27	56,25	29	78,38	12,4	.002*
	Kullanılamaz	16	66,67	21	43,75	8	21,62		
Çöpe atıldıktan sonra kağıt, karton, ve mukavvaya ne olur?	Bilmiyorum	3	12,50	7	14,58	10	27,03	8,897	.064
	Geri dönüşüm kutusuna	9	37,50	2	50,00	2	56,76		

	atılırsa yeniden kullanılır/ kağıt, karton, kutu olur			4		1			
	Boşa gider/ pislenir/yakılır	12	50,00	17	35,42	6	16,22		
Geri dönüşüm(doğaya geri dönme) sözcüğünü daha önce duydun mu?	Evet	13	54,17	33	68,75	33	89,19	9,549	.008*
	Hayır	11	45,83	15	31,25	4	10,81		
	Bilmiyorum	13	54,17	16	33,33	5	13,51		
Geri dönüşüm ne demek?	Çöplerin geri dönüşüm kutusuna atılınca tekrar eski haline gelmesi/yeniden kullanmak	8	33,33	28	58,33	28	75,68	-	-
	Diğer (eski zamanlara dönmek/ ülkeye şehre geri dönmek/internet ve bilgisayarla ilgili bir şey)	3	12,50	4	8,33	4	10,81		
	Görmedim	7	29,17	13	27,08	2	5,41		
Bu sembolü nerelerde gördün?	Okulda/sokakta/parkta	15	62,50	31	64,58	31	83,78	-	-
	Meyve suyu ve süt kutusunun üzerinde	2	8,33	4	8,33	4	10,81		
	Bilmiyorum	7	29,17	17	35,42	4	10,81		
Bu sembolün anlamı ne?	Geri dönüşüm/ kağıt ve kartonun geriye dönmesi	9	37,50	23	47,92	28	75,68	12,985	.011*
	Bir şekil veya işaret (trafik işareti/ daire/ ok/dönen ok/kutucuk)	8	33,33	8	16,67	5	13,51		

*p<.05

Tablo 3 incelendiğinde, anne öğrenim düzeyine göre çocukların "Çöpe atıldıktan sonra kağıt, karton ve mukavvaya ne olur?" sorusuna verdikleri yanıtlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bağımlılık görülmemektedir (p>.05). Baba öğrenim düzeyi ile çocukların "Kullanılmış kağıt, karton ve mukavva gibi materyaller tekrar kullanılabilir mi?" (x^2=12,4, p<.05), "Geri dönüşüm (doğaya geri dönme) sözcüğünü daha önce duydun mu?" (x^2=9,549, p<.05), "Bu sembolün anlamı ne?" (x^2=12,985, p<.05) sorularına verdikleri yanıtlar arasında ise istatistiksel açıdan anlamlı bağımlılık görülmektedir. Babası ilköğretim mezunu olanların %33,33'ünün, babası lise mezunu olanların %56,25'inin, babası üniversite mezunu olanların %78,38'inin kullanılmış kağıt, karton ve mukavva gibi materyallerin tekrar kullanılabilir olduğunu; babası ilköğretim mezunu olanların %54,17'sinin, babası lise mezunu olanların %68,75'inin ve babası üniversite mezunu olanların %89,19'unun geri dönüşüm sözcüğünü daha önce duydukları; babası ilköğretim mezunu olanların %37,50'sinin, babası lise mezunu olanların %47,92'sinin ve babası üniversite mezunu olanların %75,68'inin geri dönüşüm sembolünün ne anlama geldiğini bildikleri belirlenmiştir. Buna göre babanın öğrenim düzeyi artıkça çocukların kullanılmış kağıt, karton ve mukavva gibi materyallerin tekrar kullanılabildiğini bilme oranı, geri dönüşüm sözcüğünü duyma oranı ve geri dönüşüm sembolünün anlamını bilme oranı da artmaktadır.

Çabuk'un (2001) okul öncesi dönemdeki çocukların çevre ile ilgili farkındalık düzeylerini tespit etmek amacıyla yaptığı araştırmasında, istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmamakla birlikte; babaları yüksek öğrenim mezunu olan çocukların babaları ortaöğretim mezunu olan çocuklara göre daha yüksek düzeyde çevre farkındalıkları olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Kesicioğlu ve Alisinanoğlu'nun (2009) anne babaların okul öncesi dönemdeki çocuklarına yaşattıkları doğal çevre deneyimlerini ortaya koymak amacıyla yaptıkları araştırmalarında baba öğrenim düzeyi arttıkça babaların çocuklarına doğal çevre deneyimleri yaşatma oranlarının da arttığı tespit edilmiştir. Okul öncesi dönemdeki çocuklar ile yapılan araştırmalara paralel olarak Chu, Shine ve Lee (2006), Gökçe, Kaya, Aktay ve Özden (2007), Uluçınar-Sağır ve diğ. (2008), Alp, Ertepınar, Tekkaya ve Yılmaz (2008) ile Erdoğan'ın (2009) ilköğretim öğrencilerinin, Gambro ve Switzky (1994), Makki, Abd-El-Khalick ve Boujaoude (2003) ile Taşkın'ın (2009) lise öğrencilerinin çevre bilgisi ve tutumlarını etkileyen etmenleri inceledikleri araştırmalarında da babaların öğrenim düzeyleri artıkça çocukların çevre bilgisi düzeylerinin arttığı sonucu ortaya çıkmıştır. Verilen araştırma sonuçları, babaların öğrenim düzeyleri arttıkça çocukların geri dönüşüm konusundaki farkındalıklarının artması sonucunu destekler niteliktedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Okul öncesi dönem çocuklarının geri dönüşüm ile ilgili farkındalık düzeylerini tespit etmek amacıyla yapılan araştırmada, 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 sonucu ortaya çıkmıştır.

Araştırmada çocukların cinsiyetleri ile geri dönüşüm anket formuna verdikleri yanıtlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Anne öğrenim düzeyi ile geri dönüşüm sembolünün anlamını bilme, baba öğrenim düzeyi ile geri dönüşüm sözcüğünü duyma ve bu sembolün anlamını bilme arasında ise istatistiksel açıdan farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Araştırma sonuçları doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulabilir:
Çevreye yönelik tutumlar çocuklarda, okul öncesi dönemden itibaren şekillenmeye başlamaktadır. Bu nedenle okul öncesi dönemdeki çocukların gelişim düzeylerine uygun, geri dönüşüm vurgusu yapılan çevre eğitimi programları hazırlanarak uygulanabilir. Anne babaların çocukların olumlu çevre bilinci kazanmasında etkili bir faktör olması nedeni ile çevre eğitimi programları aile eğitimini ve aile katılımını da destekleyecek şekilde geliştirilebilir. Geri dönüşüm ile ilgili olarak okul öncesi dönemdeki çocukların farkındalık düzeylerini inceleyen araştırma sayısının çok az olmasından dolayı konu ile ilgili çalışmalarda örneklem grubu kültürler arası karşılaştırmaları da kapsayacak şekilde genişletilerek elde edilecek sonuçlar karşılaştırılabilir.

Not: Bu çalışma 26-28 Nisan 2012 tarihlerinde Antalya'da 46 Ülkenin katılımıyla düzenlenmiş olan "3rd International Conference on New Trends in Education and Their Implications"da sözlü bildiri olarak sunulmuş olup, "Journal of Research in Education and Teaching" Bilim Kurulu tarafından yayınlanmak üzere seçilmiştir.

KAYNAKÇA

Alp, E., Ertepınar, H., Tekkaya, C. ve Yılmaz, A. (2008). A survey on Turkish elementary school students' environmental friendly behaviors and associated variables. *Environmental Education Research, 14*(2), 129-143.

Altunışık, R., Coşkun, R., Yıldırım, E. ve Bayraktaroğlu, S. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri.* Adapazarı: Sakarya Kitabevi.

Barr, S. & Gill, A.W. (2007). A conceptual framework for understanding and analyzing attitudes toward environmental behaviour. *Geografiska Annaler Series B: Human Geography*, 89(4), 361-379.

Basile, C.G. (2000). Environmental education as a catalyst for transfer of learning in young children. *The Journal of Environmental Education, 32(1),* 21-27.

Başal, H.A. (2005). *Çocuklar için uygulamalı çevre eğitimi***.** İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Büyüksaatçi, S., Küçükdeniz, T. ve Esnaf, Ş. (2008). Geri dönüşüm tesislerinin yerinin Gustafson-Kessel Algoritması-Konveks programlama melez modeli tabanlı simülasyon ile belirlenmesi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi, 7(13), 1-20.*

Chu, H-E., Shin, D.H., & Lee, M.N. (2006). Korean students' environmental literacy and variables affecting environmental literacy. In S. Wooltorton and D. Marinova (Ed) *Sharing Wisdom for Our Future: Environmental Education in Action* (pp. 306-315). Proceedings of the 2006 Conference of the Australian Association for Environmental Education.

Çabuk, B. (2001). *Okul öncesi dönem çocuklarının çevre ile ilgili farkındalık düzeyleri.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Dutcher, D.D., Finley, J.C. & Johnson, J.B. (2007). Connectivity with nature as a measure of environmental values. *Environment and Behavior*. *39* (4), 474-495.

Eliason, C. & Jenkins, L. (2008). *A practical guide to early childhood curriculum* (8th Edition). New Jersey: Merrill Prentice Hall.

Erdoğan, M. (2009). Fifth grade students' environmental literacy and the factors affecting students' environmentally responsible behaviors. Yayınlanmamış doktora tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Erten, S. (2003). 5. sınıf öğrencilerinde "çöplerin azaltılması" bilincinin kazandırılmasına yönelik bir öğretim modeli. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 94-103.

Gambro, J.S. & Switzky. H.N. (1994). *A national survey of environmental knowledge in high school students: Levels of knowledge and related variables*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.

Gökçe, N., Kaya, E., Aktay, S. ve Özden, M. (2007). İlköğretim öğrencilerinin çevreye yönelik tutumları. *İlköğretim Online*, 6(3), 452-468.

Gülay, H. (2011). Reliability and validity studies of the Turkish version of the children's attitudes toward the environment scale-preschool version (CATES-PV) and the analysis of children's pro-environmental behaviors according to different variables. *Asian Social Science*, 7(10), 229-240.

Güler, T. (2010). Çevre Eğitimi. Bulunduğu eser: Akman B., Uyanık-Balat, G., Güler, T. (Ed). *Okul öncesi dönemde fen eğitimi* (ss.181-201). Ankara: Pegem Akademi.

Haktanır, G. ve Çabuk, B. (2000). Okul öncesi dönemdeki çocukların çevre algıları. IV. Ulusal Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi Bildiri Kitabı (ss.76-81). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Hopper, J.R., & Nielsen, J. M. (1991). Recycling as altruistic behavior: Normative and behavioral strategies to expand participation in a community recycling program. *Environment and Behavior*, 23(2), 195-220.

İşyar, N. (1999). *İlköğretim öğrencilerinin olumlu çevresel tutumlarının yaş ve sosyo- ekonomik düzeye göre değerlendirilmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Laing, M. (2004). *An examination of children's environmental attitudes as a function of participation in environmental education programs*, The Coastal Society 19th International Conference, Newport Rhode Island. Retrieved February, 14, 2012, from http://nsgl.gso.uri.edu/riu/riuc04001/pdffiles/papers/20756.pdf.

Legault, L. (1999). *The impact of an environmental education program on children's and parent's knowledge, attitudes, motivation and behaviors.* Unpublished doctoral dissertation, University of Ottawa, Ontario, Canada.

Kahriman-Öztürk, D. (2010). Preschool children's attitudes towards selected environmental issues. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Orta doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kesicioğlu, O.S. ve Alisinanoğlu, F. (2009). Ebeveynlerin okul öncesi dönemdeki çocuklarına (60-72 ay) yaşattıkları doğal çevre deneyimlerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 8(29),* 1-14.

Makki, M.H., Abd-El-Khalick, F. & Boujaoude, S. (2003). Lebanese secondary school students' environmental knowledge and attitudes. *Environmental Education Research* 9 (1), 21–32.

Musser, L.M. & Diamond, K.E. (1999). The children attitudes toward the environment scale for preschool children. *Journal of Environmental Education*, 30(2), 155-162.

Myers, O.E.J., Saunders, C.D. & Garret, E. (2004). What do children think animals need? Developmental trends. *Environmental Education Research, 10(4),* 545-562.

Olofsson, A. & Öhman, S. (2006). General beliefs and environmental concern: Transatlantic comparisons. *Environment and Behavior, 38(6),* 768-790.

Oskamp, S. (1995). Resource conservation and recycling: Behavior and policy. *Journal of Social Issues*, 51(4), 157–177.

Ozaner, S. (2004). Türkiye'de okul dışı çevre eğitimi ne durumda? Neler yapılmalı? V. Ulusal Ekoloji ve Çevre Kongresi 5-8 Ekim 2004 Taksim International Abant Palace, Abant İzzet Baysal Üniversitesi & Biyologlar Derneği, Abant-Bolu. *Doğa ve Çevre Bildiri Kitabı* (ss.67-98). İzmir: Biyologlar Derneği.

Palmer, J.A. (1995). Environmental thinking in the early years: Understanding and misunderstanding of concepts related to waste management. *Environmental Education Research*, *1*(1), 35-45.

Palmer, J.A., Grodzinska-Jurczak, M., & Suggate J. (2003). Thinking about waste: Development of English and Polish children's understanding of concepts related to waste management. *European Early Childhood Education Research Journal*, *11(2),* 117-139.

Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications Inc.

Smith, A. (2001). Early childhood a wonderful time for science learning. *Australian Primary and Junior Science Journal*, 17(2), 18-20.

Şahin, B. (2008). *"Büyük bir ev istiyorum" – "evimde havuz olmasını istiyorum": Okul öncesi 6 yaş grubu çocuklarının çevre kavramını algılayışları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

Taskın, Ö. (2009). The environmental attitudes of Turkish senior high school students in the context of post materialism and the new environmental paradigm. *International Journal of Science Education,* 31(4), 481-502.

Topaloğlu, D.D. (1999). *Çevreye yönelik tutumlar ve çevre eğitimi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

UNESCO. (1992). *Agenda 21 – Report of the United Nations Conference on Environment and Development. Chapter 36 'Promoting education, public awareness and training'.* Rio de Janeiro, 3–14 June: UNESCO. Retrieved February, 16, 2012, from
http://www.un.org/esa/sustdev/documents/agenda21/english/Agenda21.pdf.

Uluçınar-Sağır, A., Aslan, O. ve Cansaran, A. (2008). İlköğretim öğrencilerinin çevre bilgisi ve çevre tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 7(2), 496-511.

Uzun, N. (2005). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik tutumları. *I. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi* (ss.30-40). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Wilson, R.A. (1996). Starting early: Environmental education during the early childhood years. Columbus: *Clearinghouse for Science Mathematics and Environmental Education* (ERIC Document Reproduction Service No. ED402147).

Valle, P., Reis, E., Menezes, J. & Rebelo, E. (2004). Behavioral determinants of household recycling participation. *Environment and Behavior*, 36(4), 505-540.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H**.** (2005) *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (2. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs, Haziran, Temmuz 2012 Cilt 1 Sayı 2 ISNN: 2146-9199

AÇIK KAYNAK KODLU ÖĞRENME YÖNETİM SİSTEMLERİ ÜZERİNE BİR KARŞILAŞTIRMA ÇALIŞMASI

Zerrin Ayvaz Reis
stanbul Üniversitesi
ayvazzer@istanbul.edu.tr

H. Özgür Baktır
Türk Telekomünikasyon A.Ş.
ozgur.baktir@gmail.com

Baran Çelik
Türk Telekomünikasyon A.Ş.
baran.celik@gmail.com

M. Fatih Erkoç
Yıldız Teknik Üniversitesi
mferkoc@yildiz.edu.tr

Feridun C. Özçakır
Okan Üniversitesi
feridun.ozcakir@okan.edu.tr

Şebnem Özdemir
İstanbul Üniversitesi
zsozdemir@istanbul.edu.tr

Kemal Şahin
Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi
kemalsahin@gmail.com

Özet

Web tabanlı uzaktan eğitim son yıllarda, üniversitelerin, eğitim organizasyonlarının ve kamu ya da özel birçok kuruluşun, çeşitli (çalışan, bedensel engeli olan, bulunduğu yerde eğitim alma olanağı bulunmayan kişilere bu hizmeti vermek veya zamandan kazanmak ve maliyetleri azaltmak gibi) sebeplerle tercih ettikleri bir çözüm haline gelmiştir. Web tabanlı eğitimde, öğretim materyallerinin öğrencilere sunumu, çeşitli kurs kataloglarını yönetme, sınavlar hazırlama ve uygulama, öğrencilerin öğrenme sürecini kayıt altına alma gibi öğrenme aktivitelerinin yönetimi, raporlama işlemlerinin gerçekleştirilmesi ve eğitim faaliyetlerinin sistematik ve planlı bir şekilde sürdürülebilmesi için Öğrenme Yönetim Sistemleri(ÖYS)'nden yararlanılmaktadır. Günümüzde birçok ticari ÖYS'nin yanı sıra çok sayıda açık kaynak kodlu ÖYS de bulunmaktadır. Açık kaynak kodlu ÖYS'ler; açık kaynak kodu felsefesinin gücü, esnekliği ve bu sistemleri kullanan kişilerin tercihi doğrultusunda ticari ürünlere rakip olabilmektedir.

Bu çalışmada; alanyazın taraması sonucunda en sık karşılaşılan Moodle, Sakai, ATutor, Dokeos, Claroline ve OLAT ÖYS'leri, araştırmacılar tarafından geliştirilen "ÖYS Değerlendirme ve Seçim Envanteri" kullanılarak incelenmiş ve değerlendirme sonuçları karşılaştırılmıştır. Araştırma sonuçlarının gerek üniversitelerin ve eğitim organizasyonlarının gerekse kamu ve özel kuruluşların ÖYS seçim ve karar verme sürecine rehberlik etmesi amaçlanmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Moodle, Sakai, ATutor, Dokeos, Claroline, OLAT, ÖYS, LMS, Öğrenme Yönetim Sistemleri, Açık kaynak kodlu ÖYS mukayesesi.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs, Haziran, Temmuz 2012 Cilt 1 Sayı 2 ISNN: 2146-9199

A COMPARISON STUDY ON OPEN SOURCE LEARNING MANAGEMENT SYSTEMS

Abstract

In recent years, web based distance learning became a preferred solution for universities, training organizations and many public or private institutions for various reasons (giving this education service to working people, physically disabled people or people who do not have the opportunity to receive training at their own location, saving time, reducing costs, etc.). In web based learning, Learning Management Systems (LMS) are used for learning management activities such as presentation of instructional materials to students, management of various course catalogs, preparation and implementation of exams, logging students' learning process, implementation of reporting procedures and in order to maintain systematic and planned training activities. Today, as well as many commercial LMSes several open-source LMSes are also available. Open source LMSes may be competing with commercial products by the power and flexibility of the philosophy of open source software and according to the preference of people who use these systems.

In this study, after a literature review the most frequently faced LMSes such as Moodle, Sakai, ATutor, Dokeos, Claroline and OLAT analyzed by using "LMS Evaluation and Selection Inventory" that was developed by the researchers and evaluation results were compared. Research results are aimed to guide the LMS selection and decision-making process for both universities and educational organizations and public or private organizations.

Key Words: Moodle, Sakai, ATutor, Dokeos, Claroline, OLAT, LMS, Learning Management Systems, Comparison of Open Source LMS.

GİRİŞ

İnsanoğlunun yaşadığı toplum içerisinde varlığını sürdürebilmesi, sürekli olarak yeni edindiği bilgi ve becerileri, diğer canlılara nazaran daha gelişmiş olan zihinsel süreçleri vasıtasıyla işleyip gerektiğinde kullanabilmesine bağlıdır. Bireyin varlığının bir garantisi olan bu bilgi ve becerilerin kazandırılması için ise eğitime ihtiyaç olduğu göz ardı edilemez bir gerçektir. Türk Dil Kurumu eğitim kavramını "çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine okul içinde veya dışında, doğrudan veya dolaylı yardım etme, terbiye" olarak tanımlamaktadır (Türk Dil Kurumu, 2012). Eğitim kavramı; tarihsel süreç içerisinde pek çok aşamalardan geçmiş, çok çeşitli araç ve metodolojilerle "bireyin toplumun beklentilerini karşılayacak davranış biçimlerini" (Ertürk, 1972; Demirel, 1993) sergilemesini sağlamaya çalışmıştır.

Gelişmekte olan bilgi ve iletişim teknolojileri sayesinde geçmiş yıllarda oldukça fazla zaman kaybına neden olan ve maliyet oluşturan birçok sürecin bilişim ve internet aracılığı ile günümüzde çok daha hızlı ve rahat gerçekleştirilebildiği görülmektedir. Toplumsal yaşamın temel taşlarından biri olan eğitimin de son yirmi yıl içinde klasik yapısından farklı olarak bilişim teknolojilerindeki gelişmelerden aldığı destekle tekrardan biçimlendirildiği görülmektedir.

1990'lı yılların başından itibaren bilgi teknolojilerinde yaşanan gelişmeler ve internetin yaygın bir şekilde kullanımı sonucu üniversitelerde ve özellikle işletmelerde geleneksel eğitim yaklaşımlarının yerini daha çağdaş yaklaşımlar almaya başlamıştır. Üniversitelerde örgün eğitime destek ya da ya da başlıca eğitim modeli olarak, işletmelerde ise eğitim maliyetlerinin düşük seviyelere çekilmesi amacıyla e-öğrenme yaklaşımı hızlı bir şekilde yaygınlaşmaktadır. Çok sayıda üniversite, daha fazla öğrenciye ulaşabilmek ya da karma eğitim modeli ile sınıf içi eğitimi zenginleştirmek ve sınıf dışına taşımak için internetin sunmuş olduğu hizmetlerden yararlanmakta, e-öğrenme yaklaşımını eğitim sistemleri içerisine adapte etmektedir (Itmazi, Gea, Paderewsk, & Gutiérrez, 2005). Birçok işletme ise çok büyük maliyetler gerektiren hizmet içi eğitimlerini çalışanlarını bir ortama taşıyarak yapmak yerine e-öğrenme yaklaşımına yönelerek konaklama, ulaşım, iş gücü kaybı gibi maliyetleri ortadan kaldırmayı hedeflemektedir. Son yıllarda büyük firmaların, bankaların ya da organizasyonların çalışanların iş verimini artırmak için sıkça e-öğrenme yaklaşımına başvurdukları gözlenmektedir (Hrmo & Kucerka, 2011).

Bireylerin; toplum tarafından beklenen davranış biçimlerinin ortaya koyabilmeleri için eğitimle buluşturulabilmeleri önemlidir. Gerek coğrafi, sosyokültürel ve finansal zorluklar, gerekse bireyin bedensel engelleri bu buluşmanın ve öğretim sürecinin önündeki engeller olarak karşımıza çıkmaktadır. Geçmiş yıllarda öğretim sürecinin önündeki bu temel sıkıntıların aşılmasında ses ve görüntü cihazlarını kullanarak uzaktan eğitim yaklaşımı ile çözümler bulunmaya çalışılmıştır. Günümüzde ise öğretim sürecinin önündeki bu temel sıkıntıların aşılmasında, özellikle teknolojideki gelişmeler ve bilgisayarın insan hayatına girişi, eğitimde teknoloji kullanılması, internet teknolojilerinin bireye özgü öğretim yapılmasına imkân tanıması ve web tabanlı eğitimin yaygınlaşması gibi faaliyetler önemli rol oynamaktadır (Gökdaş & Kayri, 2005).

Teknoloji, eğitim ve insan üçlüsünün etkileşiminin bir sonucu olarak doğan bu faaliyetler; geleneksel eğitim yöntemlerinin yerine "e-öğrenme" gibi yeni yaklaşımların oluşmasına neden olmuştur (Chuang & Wang, 2003). E-öğrenme; en genel haliyle zaman ve ortamdan bağımsız bir şekilde, bilgisayar ve internet teknolojilerinin kullanılarak öğretim yapılabilmesi olarak tanımlanabilmektedir (Rosenberg, 2001; Morrisson, 2003; Yazıcı, 2004; Zhang, 2004; Sharma & Mishra, 2007; Horton, 2011).

E-öğrenme, eğitim ve öğretim için gerekli bilgilerin iletişim araçları ile dağıtımı (Sun, Tsai, Finger, Chen, & Yeh, 2008) ya da işbirliği ve bilgi paylaşımı gibi hizmetler ile öğretim kaynaklarına erişimi kolaylaştırmak yoluyla eğitimin kalitesini iyileştirmek için internet ve yeni çoklu ortam teknolojilerinin kullanılması (Itmazi, Gea, Paderewsk, & Gutiérrez, 2005) şeklinde tanımlanabilir.

Etkili ve verimli bir e-öğrenme süreci, gerçekleştirilecek olan öğretimin etkin bir şekilde planlanmasına, zamanlanmasına, dağıtımına, sürecin kayıt altına alınabilmesine ve sürecin etkili bir şekilde yönetilebilmesine bağlıdır. Çevrimiçi ortamda gerçekleştirilecek bu etkinliklerin yönetimin sağlayacak bir yazılıma, yani Öğrenim Yönetim Sistemine (ÖYS) ihtiyaç vardır. Öğrenim Yönetim Sistemi; öğretim etkinliklerinin yönetimi, izlenmesi ve raporlaştırılmasının otomasyonu için geliştirilmiş sunucu tabanlı yazılımlardır (Ellis, 2009; Advanced Distributed Learning (ADL) Co-Laboratories, 2011)..

E-öğrenme faaliyetlerinin daha sistemli ve planlı olarak gerçekleştirilmesinde öğretim yönetim sistemleri önemli bir rol oynamaktadır (Duran, Önal &Kurtuluş, 2006; Dalsgaard 2006). Öğrenme aktivitelerinin yönetimini sağlayan yazılımlar olarak nitelenen ÖYS'ler; öğrenme materyali sunma, düzenleme, bu materyali paylaşma, tartışma, kurs kataloglarını yönetme, ödev verme-alma, sınav ortamı oluşturma, eğitim süreci faaliyetlerine göre geri bildirimlerde bulunma, öğrenci, öğretmen ve sistem kayıtlarını tutma ve rapor alma gibi işlevler sağlamaktadırlar (Paulsen, 2003; Barchino, Gutierrez, Oton, 2005; Woonhee Sung, 2011).

Bu çalışma ile eğitim kurumlarının ve e-öğrenme teknolojileri ile kurum içi eğitimler düzenleyen kamu ve özel kurumların ÖYS seçimlerinde karar vermelerine yardımcı olmak hedeflenmektedir. Bu amaçla ÖYS'nin kurulum aşaması, sistem yönetimi, çevrimiçi işbirliği ve iletişimi, tasarım ilkeleri, verimlilik araçları, içerik yönetimi, kurs yönetimi, değerlendirme yönetimi, destek ve güvenlik konularını kapsayan değerlendirme kriterleri belirlenmiştir. Belirlenen bu kriterler kullanılarak en yaygın kullanıma sahip olan Moodle, Sakai, ATutor, Dokeos, Claroline ve OLAT öğretim yönetim sistemi yazılımlarının karşılaştırılması ve değerlendirilmesi yapılmış, değerlendirme işleminden çıkan bulgulara göre de değerlendirme sonuçları yorumlanmıştır.

Web Tabanlı Uzaktan Eğitimde Öğretim Yönetim Sistemlerinin Önemi

Uzaktan eğitim; öğrenci ve öğretmenin eğitime değişik ortamlardan katılmasıdır. Yaklaşık elli yılı aşkın bir geçmişe sahip olan uzaktan eğitim kavramı, ihtiyaca ve şartlara göre değişim göstermiş ve eğitimi yaygınlaştırmak için tercih edilen bir model olmuştur. Yaşam boyu eğitimin birey üzerine getirdiği yük, sorunların da temelini oluşturmaktadır. Özellikle yetişkin eğitiminde tam zamanlı bir işte çalışmakta olan birey, kişisel gelişimine yardımcı olan eğitim süreci için yeterli vakti ayıramamaktadır. Bu durumda örgün eğitim denen ve öğrenci-öğretmen-sınıf bileşenlerinden oluşan geleneksel eğitime alternatif olarak uzaktan eğitim modeli ortaya çıkmıştır. İnternet ve bilgisayar kullanımının yaygınlaşması ile televizyon ve video gibi tek yönlü öğrenme yöntemlerinin uygulandığı iletişim araçlarının yerini karşılıklı etkileşime dayalı olarak elektronik ortamda öğrenme modelleri almıştır. Eğitmen ve öğrenci aynı anda etkileşime girerlerse buna eş zamanlı (senkron) uzaktan eğitim, zaman gecikmeli olarak etkileşime girerlerse buna eş zamansız (asenkron) uzaktan eğitim denir.

Uzaktan eğitimde verilen sanal kurslarda zaman ve mekân kavramı bulunmamaktadır. Eğitimde maliyet kazancını sağlayan uzaktan eğitim, bilişim çağının dayattığı bir paradigma değişimi ile ivmelenmektedir. Geçmişten günümüze uzaktan eğitim kavramına baktığımız zaman var olan bilgi ve iletişim teknolojileri ile şekillendiği görülmektedir. Günümüzde gelişen teknik altyapı ve yaygınlaşan internet ile birlikte uzaktan eğitimin giderek yaygınlaştığı görülmektedir.

E-Öğrenme kavramının tanımı ise internet, intranet ya da bir bilgisayar ağı üzerinden, bireyin kendi kendine öğrenmesi ile gerçekleşen, bilgiye ulaşmada zaman, mekân sınırı tanımayan, eş zamanlı ya da eş zamansız olarak diğer öğrenenler ve öğretenler ile iletişim kurulan, bilgisayar teknolojisinin sağladığı görsel ve işitsel tepkiler ile etkileşim kurulabilen, sosyoekonomik statü engellerini ortadan kaldıran, bireylere yaşam boyu eğitimin üstünlüğünden yararlanma olanağı sağlayan bir öğrenme modelidir (Aytaç, 2003).

Geçmiş yıllarda mektupla öğrenim, televizyon ile öğrenim, basılı yayın veya CD-ROM ile öğrenim uzaktan eğitim yöntemleri olarak kullanılırken günümüzde internetin kullanılması oldukça yaygınlaşmıştır (The Performance Juxtaposition Site, 2011). Çünkü internet, bilgiye ulaşma, iletişim ve bilgi paylaşımı için dünya genelinde standart bir platform haline gelmiştir. İnternet yoluyla öğrencilerin takip ve kaydının kolay olması, eş zamanlı olarak ses, veri ve eğitim içeriğinin sunulmasını sağlayan çeşitli platformların varlığı ve bu tür eğitimlerin verilebilmesi için çeşitli alanlarda işgücüne olan ihtiyaç, internetin uzaktan eğitimde yaygın olarak kullanılmasını arttıran sebeplerdir. Bu açıdan değerlendirildiğinde; e-öğrenme, zaman ve mekân bağımsızlığının yanı sıra daha hızlı ve etkin öğrenmeyi, ayrıca öğrenme odağını öğretmenden öğrenciye çevirerek öğrencinin kendi eğitiminden kendilerinin sorumlu tutulmasını, daha az iş yükü ile daha fazla kişiye ulaşma imkânı vererek maliyet açısından da avantajlı bir yaşam boyu eğitimden yararlanma olanağı sağlamaktadır.

E-öğrenme artık web ortamında yaygın olarak kullanılmasına bağlı olarak; web tabanlı eğitim kavramı ile eşdeğer kullanılmaya başlamıştır. Temelde WWW, tüm dünyanın hiç bilmediği fırsat ve öğrenme materyallerinin en geniş kütüphanesini oluşturmaktadır. Bu durumda bireyin her şartta, her zaman bilgiye ulaşmasını kolaylaştırmaktadır. Geleneksel kuruluşların bu yeniliğe uyum sağlamakta yaşayacakları zorluklar ise bir dezavantajdır.

Öğretim Yönetim Sistemleri (ÖYS), ağ üzerinden eş zamanlı olmayan öğrenme materyali sunma, sunulan öğrenme materyalini değişik biçimlerde paylaşma ve tartışma, derslere kayıt olma, ödevler alma, sınavlara girme, bu ödev ve sınavlara ilişkin dönüt sağlama, öğrenme materyallerini düzenleme, öğrenci, öğretmen ve sistem kayıtlarını tutma, raporlar alma gibi olanakların ağ üzerinden otomatik olarak gerçekleşmesini sağlayan yazılımlardır. Çevrimiçi içerikler bu yazılımların en önemli bölümlerini oluşturmaktadır. Web üzerindeki öğretim uygulamasının başarılı olması için güvenlik, bağlantı, iletişim ve bakım gibi bileşenlere sahip olması gerekir. Bu bileşenlerin kullanılması öğretmenin web tabanlı öğretimden en verimli şekilde faydalanmasını sağlamakta ve öğretmenin beklenmeyen olaylara karşı hazırlıklı olmasına yardım etmektedir. (Watson & Watson, 2007).

Günümüzde e-öğrenme yazılımları üreten şirketlerin geliştirdikleri öğretim yönetim sistemlerinin yanı sıra açık kaynak kodlu pek çok öğretim yönetim sistemi de bulunmaktadır. Ticari ÖYS'ler belli bir bedel karşılında genel olarak kapalı kaynak kodları ile satılırken açık kaynak kodlu ÖYS'ler ise genelde ücretsiz ve açık kaynak kodları ile birlikte dağıtılmaktadır. Ticari ÖYS'lerin arkasında belli bir ticari kurum bulunmakta, tüm destek ve kurulum hizmetlerini verebilmektedir. Açık kaynak kodlu sistemler de ise belli bir topluluk tarafından paketler halinde hazırlanmakta ve dağıtımı gerçekleşmektedir. Bu sistemler açık kaynak kodlu sistemler olduğu için geliştirmesi daha kolay ve hızlı olabilmekte ve ihtiyaca göre daha uygun şartlarda özelleştirilebilmektedir. Ancak açık kaynak kodlu bu sistemlerde destek hizmeti bahsi geçen topluluklar tarafından forumlar, vikiler ve web sayfaları üzerinden verilmeye çalışılmaktadır. Açık kaynak desteği veren topluluklar her geçen gün artsa da, destek ve kurulum aşamasında yeteri kadar kullanıcıların yanında olamamaktadır. Açık kaynak ÖYS'lerin en büyük avantajı yaygınlaştırması ve bilgi paylaşımı çok kolaydır. Özellikle kurumlar arası uzaktan eğitim kültürü ve bilgi birikimi çok kolay ve hızlı bir şekilde paylaşılabilir. Kurumların bu konulardaki deneyimlerinden yola çıkarak daha kapsamlı bir ihtiyaç analizi yapılabilir. Böylece hangi ölçekte nelere gereksinim olduğu tespit edilebilir. Orta ölçekli veya akademik kurumlarda büyük yatırım maliyetine ve emeğe gereksinme olmaz. Uygun şartlar yeterli bir destek ile gerçekleştirilebilir. Yaygın bilgi birikimi ve kullanıcı deneyiminden hareket ile adaptasyon süreci ve kontrolü de daha zahmetsiz olarak gerçekleştirilebilir. Bu nedenle yeni yazılım uygulamalarında sıklıkla yaşanan

kullanıcı engeli ile genellikle karşılaşılmaz ve toplam sahip olma maliyeti de düşüktür. Açık kaynak ÖYS'lerin avantajlarını kategorize edilmek istenirse 3 başlık altında toplanabilmektedir (Ellis, 2009).

- Üretici firmadan bağımsızlık: Kaynak kodunun açık olması yazılım üzerinde istenmeyen değişiklikler gerçekleştirebilen, kullanılan bir uygulama için desteğini kaldırabilen, fiyatları yükseltebilen ve işi geliştirmeyi bırakabilen bir yazılım firmasına bağımlılık riskini ortadan kaldırır.
- Kullanıcı gereksinimine duyarlılık ve esneklik: Açık kaynak kodlu ÖYS'ler kapalı kaynak kodlu yazılımlardan çok daha sık sürelerde yenilenirler. Bu değişiklikler çoğunlukla ve kapalı kaynak kodlu yazılımlardan çoklukla yazılımı kullanan ve geliştiren topluluğun isteklerini yansıtır. Yenilikçiliğin desteklenmesi: Açık kaynak kodlu ÖYS'lerin üretim süreçleri bütün yaratıcı düşüncelere açık olarak geliştirilir, böylece her katkı verici eşit söz hakkıyla öneri getirip yenilikçi fikirlerini ürüne yansıtabilir.
- Kullanıcı Bilgi Güvenliği: Açık kaynak kodlu ÖYS'ler kullanıcılarına gereksinimleri düzeyinde bilgi güvenliği sağlarlar. Kullanıcıların kapalı kaynak kodlu yazılımları kullanırken hiçbir zaman kodun tam olarak ne yaptığını bilemeyeceklerinden dolayı güvenlikleri konusunda kesin bir bilgileri yoktur.

Güncel popüler ticari ÖYS'lere bakıldığı zaman uluslararası platformda kabul gören Blackboard, Desire2Learn, eCollege, eLeaP olarak görülmektedir. Türkiye'de de başta e-nocta olmak üzere bu alanda hizmet veren çeşitli firmalar bulunmaktadır. Bunlara kurumların ve üniversitelerin kendi bünyesinde özel olarak geliştirdiği ÖYS'ler de dâhil edilebilir.

YÖNTEM VE SÜREÇ

Bu çalışmada hangi ÖYS'lerin değerlendirileceği belirlendikten sonra, değerlendirme çalışmasının yapılacağı kriterler belirlenmiştir. Sonraki adımda uygulama ve bulguları değerlendirme aşamaları gerçekleştirilmiştir. Uygulama aşamasında;

A-Öğrenim Yönetim Sistemlerinin Seçimi

Tablo 1'de sunulan kriterler ile birlikte, popülerlik derecesi, indirilme sayıları ve yaygın kullanım özellikleri de ÖYS'ler için seçim kriteri olarak kullanılabilmektedir (Epic White Paper, 2007). Çalışma kapsamında açık kaynak kodlu ÖYS'lerin popülerlik derecelerini belirlemek amacıyla, ÖYS'lerin toplam indirilme sayısı, resmi sitelerinin toplam tekil ziyaretçi tarafından gösterilme sayısı, resmi forumlarında tartışılan konu sayıları analiz edilmiştir. Bu analiz ve ön eleme sonucunda, makul bir sayı göz önünde bulundurularak Moodle, Sakai, ATutor, Dokeos, Claroline ve OLAT olmak üzere 6 adet ÖYS'nin değerlendirmeye alınmasına karar verilmiştir

Tablo 1: ÖYS Ön-Değerlendirme Kriterleri (Mendoza, Pérez, Díaz-Antón, & Grimán, 2006; University of Fribourg Swiss Virtual Campus Programme, 2008)

1	Asgari ÖYS tanımına uygun olmalıdır,
2	Değerlendirme grubunun ÖYS'ye karşı olumlu tutumları olması, daha önce kullanmış olması ya da olumlu yorumlar duymuş olması
3	Çoklu işletim sistemi desteğinin olması
4	ÖYS'nin çoklu dil desteğinin olması
5	Öğrenme ortamlarına homojen olarak entegre olabilmesi,
6	Temel düzeyde doküman sağlaması,
7	E-öğrenme standartları ile uyumlu olması,
8	Aktif bir destek grubunun bulunması

B-Öğrenim Yönetim Sistemi Kriterlerinin Belirlenmesi:

Bu çalışmada öncelikli olarak, yazılım incelemeleri ve değerlendirmelere, karşılaştırmalara, kurumsal raporlara ve örnek durum çalışmalarına genel tarama yöntemi ile erişilip, araştırmacıların geçmiş deneyimlerinden de yararlanılarak bir ÖYS değerlendirme kriter listesi oluşturulması amaçlanmıştır. Bu amaçla ilgili alanyazın taramasıyla birlikte, bir ÖYS'nin değerlendirilmesi için kullanılabilecek 73 kriter belirlenmiştir. Bu kriterler olmak üzere toplam 11 kategoriye ayrılmıştır;

1. **Kurulum:** Çoklu işletim sistemi desteği, veritabanı maliyeti, ek sunucu ve yazılım ihtiyacı, internet tarayıcı yazılımları ile uyum ve diğer gereksinimler gibi kriterler bu kategoriyi oluşturmaktadır. Bu kriterleri oluştururken yararlanılan kaynaklar; "Advanced Distributed Learning (ADL) Co-Laboratories, 2011; Yıldırım,

Göktaş , & Temur, 2004; Ozan, 2008; Itmazi, Gea, Paderewsk, & Gutiérrez, 2005; Aydın & Tırkes, 2010; Duran, Önal, & Kurtuluş, 2006"dır.

2. **Sistem Yönetimi** Kullanıcı kayıtlarının ve profillerinin yönetilmesi, müfredat belirlenmesi ve sertifikasyon süreci taslağı oluşturma, bireysel ve grup performansına yönelik raporlama, zamanlama planması yapılabilmesi ve benzeri kriterler bu kategoriyi oluşturmaktadır. Bu kriterleri oluştururken yararlanılan kaynaklar; "Advanced Distributed Learning (ADL) Co-Laboratories, 2011; Mendoza, Pérez, Díaz-Antón, & Grimán, 2006; Ozan, 2008; Itmazi, Gea, Paderewsk, & Gutiérrez, 2005; Aybay & Dağ, 2003; Duran, Önal, & Kurtuluş, 2006"dır.
3. **Çevrimiçi İşbirliği ve İletişim:** Toplu öğrenme, e-posta iletişimi, güvenilir e-posta hesapları ile uyum, eş zamanlı sohbet, tartışma grup ve forum ortamı sağlama, beyaztahta, videokonferans veya telekonferans ortamı kullanabilme ve benzeri kriterler bu kategoriyi oluşturmaktadır. Bu kriterleri oluştururken yararlanılan kaynaklar; "Advanced Distributed Learning (ADL) Co-Laboratories, 2011; Yıldırım, Göktaş , & Temur, 2004; Beatty & Ulasewicz, 2006; Ozan, 2008; Itmazi, Gea, Paderewsk, & Gutiérrez, 2005; Aydın & Tırkes, 2010; Aybay & Dağ, 2003; Duran, Önal, & Kurtuluş, 2006"dır.
4. **Tasarım İlkeleri:** ÖYS içinde rahat yön bulabilme ve hareket edebilme, arayüzün kullanıcı ile dost özelliğine sahip olabilmesi, esnek tasarım ortamı sunma, sistem içindeki metinlerin ve görsellerin anlaşılır olması, çoklu dil desteği ve benzeri kriterler bu kategoriyi oluşturmaktadır. Bu kriterleri oluştururken yararlanılan kaynaklar; "Advanced Distributed Learning (ADL) Co-Laboratories, 2011; Yıldırım, Göktaş , & Temur, 2004; Mendoza, Pérez, Díaz-Antón, & Grimán, 2006; Beatty & Ulasewicz, 2006; Ozan, 2008; Aydın & Tırkes, 2010; Duran, Önal, & Kurtuluş, 2006"dır.
5. **Verimlilik Araçları:** Alan yer imleri oluşturma, site içi arama, takvim ve süreç takibi, yardım ve oryantasyon sunma, çevrimdışı çalışma imkanı ve benzeri kriterler bu kategoriyi oluşturmaktadır. Bu kriterleri oluştururken yararlanılan kaynaklar; "Advanced Distributed Learning (ADL) Co-Laboratories, 2011; Yıldırım, Göktaş , & Temur, 2004; Beatty & Ulasewicz, 2006; Ozan, 2008; Aydın & Tırkes, 2010"dır.
6. **İçerik Yönetimi:** Verilerin basit şekilde sistem içine ve dışına aktarılması, yönetim ve sürdürülebilirlik için zaman harcanmaması, SCORM, IMS, OKI, AICC ve XML gibi standartlar ile uyumları, web tabanlı içerik geliştirme imkânı, içerik ve kurs materyalinin üretildiği geliştirme aracının standartlarından bağımsız olarak sistem içine aktarıp yönetebilme ve benzeri kriterler bu kategoriyi oluşturmaktadır. Bu kriterleri oluştururken yararlanılan kaynaklar; "Advanced Distributed Learning (ADL) Co-Laboratories, 2011; Yıldırım, Göktaş , & Temur, 2004; Mendoza, Pérez, Díaz-Antón, & Grimán, 2006; Beatty & Ulasewicz, 2006; Ozan, 2008; Itmazi, Gea, Paderewsk, & Gutiérrez, 2005; Aydın & Tırkes, 2010; Duran, Önal, & Kurtuluş, 2006"dır.
7. **Kurs Yönetimi:** Kurs ve ders içeriğinin görünümünü özelleştirme, sanal sınıf ve kurs desteği, kurs şablonu içerme, kurs kataloğu ve listesi oluşturma, kurs yetkilendirme, kurs istatistiği tutma, kurs erişimi ve zamanlaması yapma, çokluortam türü desteği, öğretimsel tasarım aracı içerme ve benzeri kriterler bu kategoriyi oluşturmaktadır. Bu kriterleri oluştururken yararlanılan kaynaklar; "Advanced Distributed Learning (ADL) Co-Laboratories, 2011; Yıldırım, Göktaş, & Temur, 2004; Beatty & Ulasewicz, 2006; Ozan, 2008; Itmazi, Gea, Paderewsk, & Gutiérrez, 2005; Aydın & Tırkes, 2010; Aybay & Dağ, 2003; Duran, Önal, & Kurtuluş, 2006"dır.
8. **Değerlendirme**: Değerlendime sorusu oluşturma, sınav ve değerlendirmeleri otomatik yapabilme, öz değerlendirme imkânı ve benzeri kriterler bu kategoriyi oluşturmaktadır. Bu kriterleri oluştururken yararlanılan kaynaklar; "Advanced Distributed Learning (ADL) Co-Laboratories, 2011; Ozan, 2008; Itmazi, Gea, Paderewsk, & Gutiérrez, 2005; Aydın & Tırkes, 2010; Aybay & Dağ, 2003"dır.
9. **Destek:** Doküman desteği, eğitim ve çevrimiçi yardım desteği, yazılımı geliştirenlerin destek garantisi ve benzeri kriterler bu kategoriyi oluşturmaktadır. Bu kriterleri oluştururken yararlanılan kaynaklar; "Advanced Distributed Learning (ADL) Co-Laboratories, 2011; Mendoza, Pérez, Díaz-Antón, & Grimán, 2006; Beatty & Ulasewicz, 2006; Ozan, 2008; Itmazi, Gea, Paderewsk, & Gutiérrez, 2005"dır.
10. **Güvenlik:** E-posta ile doğrulama, kullanıcı giriş/çıkış tarihçesi tutma, güvenlik yama yayınlama sıklığı, LDAP (Lightweight Directory Access Protocol) sunucu üzerinden kimlik doğrulama, sınavlara eğitmenin belirlediği yerler dışından erişimi kısıtlama, güvenlik ile ilgili bilgilendirme sayfası içerme, tekil oturum açma (SSO-Single Sign-On) desteği, güvenlik protokolleri (SSL, TLS, PKI, FIPS, vb.) desteği, sistem içinde kişiye özgü bilgileri sifreleme kabiliyeti, güvenlik yama yönetim modülü sunma, güvenli kimlik doğrulama rutinine sahip olma ve benzeri kriterler bu kategoriyi oluşturmaktadır. Bu kriterleri oluştururken yararlanılan kaynaklar; "Arh & Blažič, 2007; Advanced Distributed Learning (ADL) Co-Laboratories, 2011; Yıldırım, Göktaş , & Temur, 2004; Kurilovas & Serikoviene, 2010; Barlow, 2007; Zlatko, Orehovački, & đanić, 2008; Albarrak,

Aboalsamh, & Abouzahra, 2010; Naaji & Herman, 2011; Carter & Stahl, 2008; Erkunt & Akpınar, 2002; Genove & Mercado, 2010; Padayachee, Kotze, & Merwe, 2010; Lewis, et al., 2005; 3waynet Inc. and the Commonwealth of Learning, 2004; ISU, 2006; Pecheanu, Stefanescu, Dumitriu, & Segal, 2010; Olga Boronenko, 2010; Hernández & Chávez, 2009; OWASP, 2008"dır.

11. **Diğer:** Diğer sistemlerle bütünleşik olma (İnsan Kaynaklar, Müşteri İlişkileri Yönetimi Sistemleri, vb..), büyük ve küçük ölçekli kurulumlar için uygunluk ve Dijital Hak Yönetimi (DRM) ve benzeri kriterler bu kategoriyi oluşturmaktadır. Bu kriterleri oluştururken yararlanılan kaynaklar; "Advanced Distributed Learning (ADL) Co-Laboratories, 2011; Mendoza, Pérez, Díaz-Antón, & Grimán, 2006; Aydın & Tırkes, 2010; Duran, Önal, & Kurtuluş, 2006"dır.

Her bir kriter için 1-5 arasında, (1) Hiç Uygun Değil, (5) Çok Uygun olmak üzere beşli derecelendirme kullanılmıştır.

Değerlendirme kriterlerinin belirlenmesinden sonra, piyasada yer alan çok sayıdaki ÖYS arasından aşağıda verilen listedeki ön eleme kriterlerine göre bir eleme gerçekleştirilmiştir.

C-Uygulama: Öğrenim Yönetim Sistemlerinin Değerlendirilmesi

Belirlenen ÖYS'ler değerlendirme grubu tarafından kurularak bir süre kullanılmış, böylece değerlendiricilerin sistemlere alışkanlık kazanmaları amaçlanmıştır. Değerlendirme grubundan değerlendirilmesi yapılacak ÖYS'lere SCORM uyumlu **Güvenli Bilgisayar ve Internet Kullanımı - GUBIK** (Özçakır, Erkoç, Çelik, Baktır, Şahin, & Reis, 2011) isimli 14 farklı modülden oluşan web tabanlı öğretim materyalinin yüklenmesi istenmiştir. ÖYS'ler üzerine yüklenen veya yüklenmeye çalışılan bu öğretim materyali üzerinden değerlendirme grubunun sistemler üzerinde edindikleri tecrübe sonucu, geliştirilen "ÖYS Değerlendirme ve Seçim Envanteri"'ni kullanarak ÖYS'leri değerlendirmeleri istenmiştir. Her ÖYS iki farklı değerlendirici tarafından değerlendirilerek ÖYS'lere karşı değerlendiricilerde oluşabilecek bir önyargıdan kaynaklı sübjektiflik ortadan kaldırılmaya çalışılmıştır.

BULGULAR VE DEĞERLENDİRME

Değerlendirmek amacı ile seçilen ÖYS'lerin "Öğrenim Yönetim Sistemi Kriterlerinin Belirlenmesi" bölümünde belirttiğimiz "ÖYS Değerlendirme ve Seçim Envanteri"nde yer alan kriterlerimize göre değerlendirme sonucunda elde edilen bulgular Tablo 2 başlığı altında her bir ÖYS için ayrı ayrı olmak üzere detaylı olarak sunulmaktadır.

Tablo 2: Öğrenim Yönetim Sistemleri Detaylı Değerlendirme Sonuçları

Kategoriler	ATutor
Kurulum Aşaması	**Olumlu:** Çoklu işletim desteği var. Genel olarak ihtiyaçları karşılamaktadır. Veritabanı sunucu maliyeti yok.
Sistem Yönetimi	**Olumlu:** Kullanıcı kayıt ve profil yönetimininde başarılıdır. **Olumsuz:** Kayıt, ön gereksinim ve iptal koşullarının açıkça belirtilmesinde yetersizdir.
Çevrimiçi İşbirliği ve İletişim	**Olumlu:** Eş zamanlı (senkron) sohbet ortamı içermektedir. Eş zamanlı sohbet aracı, sınırsız sayıda eş zamanlı grup tartışmasını desteklemektedir. Kullanıcılarına forum ortamı sunmaktadır. Video ve telekonferans ortamı oluşturmak için BigBlueBotton, Userplane Web Chat, Openmeetings gibi harici modüllerin kullanılması gerekmekte, beyaz tahta uygulaması ise harici OpenMeetings modülü ile desteklenmektedir. E-posta iletişimini desteklemektedir. **Olumsuz:** Çevrimiçi dergilere erişim olanağı sunmada başarısızdır.
Tasarım İlkeleri	**Olumlu:** Sistem içinde kolayca yön bulunabilir. Arayüz temel düzeydeki kullanıcıların kullanımına uygundur. Çok mükemmel olmayan ama işlevsel özellikli bir esnek tasarım ortamı vardır. Sistemde kullanılan metinler ve görseller amaca uygun ve anlaşılırdır. **Olumsuz:** Çoklu dil desteği ile 78 dilin çevirisi mevcuttur ve kullanılabilir durumdadır, ancak Türkçe çevirisi birçok hata ve uygunsuzluk içermektedir.
Verimlilik Araçları	**Olumlu:** Takvim ve süreç izleme olanağı sunar. Yardım ve oryantasyon işlevleri var. Site içi arama özelliği var. Yer imleri oluşturmaya olanak sunar. **Olumsuz:** Çevrimdışı çalışma ortamı sunamamaktadır.
İçerik Yönetimi	**Olumlu:** Sisteme veri alma ve dışarı veri göndermede problem yaşanmamaktadır. SCORM desteği vardır. XML desteği vardır. Sistem, içerik ve kurs materyalini üretildiği geliştirme

	aracının standartlarından bağımsız olarak içeri aktarıp yönetebilir. Web tabanlı içerik geliştirilebilir.
Kurs Yönetimi	**Olumlu:** Kurs yetkilendirmesi yapılabilir. Orta seviyede kurs şablonları içerir. Kurs kataloğu oluşturulabilir. Kurslar için açıklamalar mevcuttur. Çokluortam türlerini destekler. Kurs erişimi ve zamanlaması işlemleri yapılabilmektedir. **Olumsuz:** Öğretimsel tasarım araçlarını yeterli seviyede içermemektedir.
Değerlendirme Yönetimi	**Olumlu:** Değerlendirme soruları oluşturulabilir. **Orta seviyede Olumlu:** Sınavlar ve değerlendirmeler otomatikleştirilebilir. Öz değerlendirme orta seviyede olanağı sunar.
Destek	**Olumlu:** Yazılımın geliştiricilerinin gelecekte sistemlerini destekleme ihtimalleri olduğu değerlendirildi. Sistemin kullanımı için uzun bir eğitime çok fazla ihtiyaç yoktur. Kullanım için dokümanlar, eğitimler ve çevrimiçi yardım bulunmaktadır.
Güvenlik	**Olumlu:** E-posta doğrulama özelliği bulunur. Güvenlik protokolleri (SSL, TLS, PKI, FIPS, vb.) desteklenmektedir. Yama yönetimi modülü oldukça kullanışlıdır. Kimlik doğrulama rutini vardır. **Orta seviyede Olumlu**: Güvenlik yamalarının yayınlanma sıklığı orta sevidedir. Sistem kişiye özel bilgileri şifrelemede orta yeterliliktedir. **Olumsuz:** Kullanıcı giriş/çıkış tarihçesi tutmada yetersiz kalmaktadır. Sınavlar esnasında IP kısıtlama olanağı yoktur. Güvenliğe adanmış bilgilendirme ortamı yeterli içerik ile bulunmamaktadır. Tekil oturum açma (single sign on) desteği sunulmamaktadır. .
Diğer	**Olumlu:** Yazılım büyük ve küçük ölçekli kurulumlar için uygundur. **Olumsuz:** Dijital hak yönetimi (DRM) için araçlar barındırmaz.

Kategoriler	**Claroline**
Kurulum Aşaması	**Olumlu:** Çoklu işletim desteği var. Genel olarak ihtiyaçları karşılamaktadır. Veritabanı sunucu maliyeti yok.
Sistem Yönetimi	**Olumlu:** Kriterleri karşılamakta başarılıdır. Müfredat belirleme işlemi var. Kullanıcı kayıt ve profil yönetiminde başarılıdır. Bireysel ve grup performansına yönelik raporlama ihtiyacını tam olarak karşılamamakla birlikte kısmen gerçekleştirmektedir. **Olumsuz:** Kayıt, ön gereksinim ve iptal koşullarının açıkça belirtilmesinde yetersizdir.
Çevrimiçi İşbirliği ve İletişim	**Olumlu:** Eş zamanlı (senkron) sohbet ortamı içermektedir. Kullanıcılarına forum ortamı sunmaktadır. E-posta iletişimini desteklemektedir. **Olumsuz:** Çevrimiçi dergilere erişim olanağı sunmada başarısızdır.
Tasarım İlkeleri	**Olumlu:** Sistem içinde kolayca yön bulunabilir. Arayüz temel düzeydeki kullanıcıların kullanımına uygundur. Çok mükemmel olmayan ama işlevsel özellikli bir esnek tasarım ortamı vardır. Sistemde kullanılan metinler ve görseller amaca uygun ve anlaşılırdır. **Olumsuz:** Dil desteğine çok fazla önem verilmemiş.
Verimlilik Araçları	**Olumlu:** Takvim ve süreç izleme imkânı sunar. Site içi arama özelliği var. Orta seviyede yer imleri oluşturmaya olanak sunar. **Olumsuz:** Çevrimdışı çalışma ortamı sunamamaktadır.
İçerik Yönetimi	**Olumlu:** Sisteme veri alma ve dışarı veri göndermede problem yaşanmamaktadır. SCORM desteği vardır. Sistem, içerik ve kurs materyalini üretildiği geliştirme aracının standartlarından bağımsız olarak içeri aktarıp yönetebilir. Web tabanlı içerik geliştirilebilir. Bu işlem içerik WYSIWYG (What You See Is What You Get – Ne Görürsen Onu Alırsın ifadesinin kısaltması) editörü ile gerçekleştirilmektedir.
Kurs Yönetimi	**Olumlu:** Kurs yetkilendirmesi yapılabilir. Kurs kataloğu oluşturulabilir. Kurslar için açıklamalar mevcuttur. Çokluortam türlerini destekler. Kurs erişimi ve zamanlaması işlemleri yapılabilmektedir. **Olumsuz:** Öğretimsel tasarım araçlarını yeterli seviyede içermemektedir. Sanal sınıf ve kursları tam olarak desteklememektedir. Kurs şablonları çok yetersiz kalmaktadır.
Değerlendirme Yönetimi	**Olumlu:** Değerlendirme soruları oluşturulabilir. Sınavlar ve değerlendirmeler otomatikleştirilebilir. Öz değerlendirme olanağı sunar.
Destek	**Olumlu:** Yazılımın geliştiricileri çok kararlı bir şekilde gelecekte sistemi desteklemeyi garanti ederler. Sistemin kullanımı için uzun bir eğitime ihtiyaç yoktur. Kullanım için dokümanlar,

	eğitimler ve çevrimiçi yardım bulunmaktadır
Güvenlik	**Olumlu:** Tekil oturum açma (single sign on) desteği sunulmaktadır. Güvenlik protokolleri (SSL, TLS, PKI, FIPS, vb.) desteklenmektedir. Kimlik doğrulama rutini vardır. **Orta seviyede Olumlu**: Kullanıcı giriş/çıkış tarihçesi tutmada orta seviyede yeterlidir. **Olumsuz:** E-posta doğrulama özelliği yetersiz. Güvenlik yamalarının yayınlanma sıklığı çok düşüktür. Sınavlar esnasında IP kısıtlama olanağı yoktur. Güvenliğe adanmış bilgilendirme ortamı yeterli içerik ile bulunmamaktadır. Sistem kişiye özel bilgileri şifrelenmemektedir. Yama yönetimi yeterli değildir.
Diğer	**Orta Seviyede Olumlu:** Diğer sistemlerle bütünleşik yapı ile belli oranda çalışabilmektedir. **Olumsuz:** Dijital hak yönetimi (DRM) için araçlar barındırmaz.

Kategoriler	Dokeos
Kurulum Aşaması	**Olumlu:** Çoklu işletim desteği var. Genel olarak ihtiyaçları karşılımaktadır. Veritabanı sunucu maliyeti yok. **Olumsuz:** Ek sunucu yazılımına ihtiyacı var,
Sistem Yönetimi	**Olumlu:** Müfredat belirleme işlemi var. Kullanıcı kayıt ve profil yönetiminde başarılıdır. **Olumsuz:** Kayıt, ön gereksinim ve iptal koşullarının açıkça belirtilmesinde yetersizdir..
Çevrimiçi İşbirliği ve İletişim	**Olumlu:** Eş zamanlı (senkron) sohbet ortamı içermektedir. Kullanıcılarına forum ortamı sunmaktadır. E-posta iletişimini desteklemektedir. **Olumsuz:** Dokeos yazılımının ticari sürümü video konferans yapabilme olanağı sunmakta ve video konferans ortamı içindeki beyaz tahta uygulaması da başarılı bir şekilde çalışmaktadır. Çevrimiçi dergilere erişim olanağı sunmada başarısızdır.
Tasarım İlkeleri	**Olumlu:** Sistem içinde kolayca yön bulunabilir. Arayüz temel düzeydeki kullanıcıların kullanımına uygundur. Mükemmele yakın esnek tasarım ortamı vardır. Sistemde kullanılan metinler ve görseller amaca uygun ve anlaşılırdır. **Olumsuz:** Dil desteğine çok fazla önem verilmemiş, birkaç bilinen küresel dil haricinde diğer dil ayarları ile yazılımın kullanımı rahat değildir.
Verimlilik Araçları	**Olumlu:** Takvim ve süreç izleme imkânı sunar. **Olumsuz:** Çevrimdışı çalışma ortamı sunamamaktadır.
İçerik Yönetimi	**Olumlu:** Sisteme veri alma ve dışarı veri göndermede problem yaşanmamaktadır. SCORM desteği vardır. XML desteği vardır. Sistem, orta seviyede içerik ve kurs materyalini üretildiği geliştirme aracının standartlarından bağımsız olarak içeri aktarıp yönetebilir. Web tabanlı içerik geliştirilebilir.
Kurs Yönetimi	**Olumlu:** Zengin içerikli kurs şablonları içerir. Kurs kataloğu oluşturulabilir. Kurslar için açıklamalar mevcuttur. Kurs ve ders içeriğinin görünümünü özelleştirilebilir. Çokluortam türlerini destekler. Ek yazılımlar (BigBlueBotton uygulaması) ile oldukça başarılı sanal sınıf ve kurs uygulamalarını gerçekleştirilir. **Olumsuz:** Öğretimsel tasarım araçlarını yeterli seviyede içermemektedir. Kurs erişimi ve zamanlaması işlemleri yapılamamaktadır. Kurs yetkilendirmesi istenilen seviyede yapılamaz.
Değerlendirme Yönetimi	**Olumlu:** Değerlendirme soruları oluşturulabilir. Dokeos yazılımının soru hazırlamak için gerekli birçok farklı şablon yapıyı içerdiği ve görsel olarak zengin bir platform sunduğu görülmüştür. Sınavlar ve değerlendirmeler otomatikleştirilebilir. **Olumsuz:** Öz değerlendirme yapılamaz.
Destek	**Olumlu:** Yazılımın geliştiricilerinin gelecekte sistemlerini destekleme ihtimalleri olduğu değerlendirildi. Sistemin kullanımı için uzun bir eğitime ihtiyaç yoktur. **Olumsuz:** Kullanım için doküman, eğitim ve çevrimiçi yardım bulunmamaktadır.
Güvenlik	**Olumlu:** E-posta doğrulama özelliği vardır. Tekil oturum açma (single sign on) desteği sunulmaktadır. Sistem kişiye özel bilgileri şifrelenmektedir. Kimlik doğrulama rutini vardır. **Orta seviyede Olumlu**: Kullanıcı giriş/çıkış tarihçesi tutmada yeterlidir. Güvenliğe adanmış bilgilendirme ortamı orta seviyede yeterlidir. **Olumsuz:** Kullanıcı giriş/çıkış tarihçesi tutmada yetersizdir. Güvenlik yamalarının yayınlanma

	sıklığı çok düşüktür. Sınavlar esnasında IP kısıtlama olanağı yoktur. Güvenlik protokolleri (SSL, TLS, PKI, FIPS, vb.) desteklenmemektedir. Yama yönetimi yeterli değildir.
Diğer	**Olumlu:** İnsan Kaynakları Yönetimi Sistemleri ile bütünleşik çalışabilir. Yazılım büyük ve küçük ölçekli kurulumlar için uygundur. **Orta Seviyede Olumlu:** Dijital hak yönetimi (DRM) için araçları belli oranda barındırır.

Kategoriler	Moodle
Kurulum Aşaması	**Olumlu:** Çoklu işletim desteği var. Genel olarak ihtiyaçları karşılamaktadır. Veritabanı sunucu maliyeti yok. **Olumsuz:** Ek sunucu yazılımına ihtiyacı var,
Sistem Yönetimi	**Olumlu:** Kriterleri karşılamakta başarılıdır. Müfredat belirleme işlemi var. Kullanıcı kayıt ve profil yönetiminde başarılı. Eğitim sertifikası yazdırabilme olanağı sunmaktatır. Bireysel ve grup performansına yönelik raporlama ihtiyacını tam olarak karşılamamakla birlikte kısmen gerçekleştirmektedir. **Olumsuz:** Kayıt, ön gereksinim ve iptal koşullarının açıkça belirtilmesinde yetersizdir.
Çevrimiçi İşbirliği ve İletişim	**Olumlu:** Eklenti modüller ile eş zamanlı (senkron) sohbet ve vido konferans ortamı sağlamaktadır. Kullanıcılarına forum ortamı sunmaktadır. E-posta iletişimini desteklemektedir. **Olumsuz:** Çevrimiçi dergilere erişim olanağı sunmada başarısızdır.
Tasarım İlkeleri	**Orta Seviyede Olumlu:** Sistem içinde kolayca yön bulma orta düzeydedir. Arayüz temel düzeydeki kullanıcıların kullanımına uygunluğu orta düzeydedir. Esnek tasarım ortamı orta düzeyde bir kullanıma sahiptir. Sistemde kullanılan metinler ve görseller amaca uygun ve anlaşılırlığı mükemmel değil orta düzeydedir. Dil desteğine mükemmel olmamakla birlikte orta seviyede sağlanmaktadır.
Verimlilik Araçları	**Olumlu:** Takvim ve süreç izleme imkânı sunar. Orta seviyede yardım ve oryantasyon işlevleri var. Site içi arama özelliği var. Yer imleri oluşturmaya olanak sunar. **Olumsuz:** Çevrimdışı çalışma ortamı sunamamaktadır.
İçerik Yönetimi	**Olumlu:** Sisteme veri alma ve dışarı veri göndermede problem yaşanmamaktadır. SCORM desteği vardır. XML desteği vardır. Sistem, içerik ve kurs materyalini üretildiği geliştirme aracının standartlarından bağımsız olarak içeri aktarıp yönetebilir.
Kurs Yönetimi	**Olumlu:** Zengin içerikli kurs şablonları içerir. Kurs kataloğu oluşturulabilir. Kurslar için açıklamalar mevcuttur. Kurs ve ders içeriğinin görünümünü orta seviyede özelleştirilebilir. Çokluortam türlerini destekler. Sanal sınıfı orta seviyede destekler. Kurs yetkilendirmesi orta seviyede yapılabilir. Kurs erişimi ve zamanlaması işlemleri yapılabilmektedir. **Olumsuz:** Öğretimsel tasarım araçlarını yeterli seviyede içermemektedir.
Değerlendirme Yönetimi	**Olumlu:** Değerlendirme soruları oluşturulabilir. Sınavlar ve değerlendirmeler otomatikleştirilebilir. **Orta seviyede Olumlu:** Öz değerlendirme orta seviyede olanağı sunar.
Destek	**Olumlu:** Yazılımın geliştiricileri çok kararlı bir şekilde gelecekte sistemi desteklemeyi garanti ederler. Sistemin kullanımı için uzun bir eğitime çok fazla ihtiyaç yoktur. Kullanım için dokümanlar, eğitimler ve çevrimiçi yardım bulunmaktadır.
Güvenlik	**Olumlu:** E-posta doğrulama özelliği vardır. Kullanıcı giriş/çıkış tarihçesi tutma olanağı verir. Güvenlik yamalarının yayınlanma sıklığı yüksektir. Sınavlar esnasında IP kısıtlama olanağı vardır. Güvenliğe adanmış bilgilendirme ortamı yeterlidir. Tekil oturum açma (single sign on) desteği sunulmaktadır. Güvenlik protokolleri (SSL, TLS, PKI, FIPS, vb.) desteklenmektedir. Sistem kişiye özel bilgileri şifrelenmektedir. Kimlik doğrulama rutini vardır. **Orta seviyede Olumlu**: Yama yönetimi orta seviyede yeterlidir.
Diğer	**Olumlu:** İnsan Kaynakları Yönetimi Sistemleri ile bütünleşik çalışabilir. Yazılım büyük ve küçük ölçekli kurulumlar için uygundur. **Orta Seviyede Olumlu:** Dijital hak yönetimi (DRM) için araçları belli oranda barındırır.

Kategoriler	OLAT
Kurulum	**Olumlu:** Çoklu işletim desteği var. Veritabanı sunucu maliyeti yok.

Aşaması	**Olumsuz:** Ek sunucu yazılımına ihtiyacı var, Java tabanlı özel bir ortamı var.
Sistem Yönetimi	**Olumlu:** Müfredat belirleme işlemi var. **Olumsuz:** Kriterleri karşılamakta başarısızdır. Kayıt, ön gereksinim ve iptal koşullarının açıkça belirtilmesinde yetersizdir.
Çevrimiçi İşbirliği ve İletişim	**Olumlu:** Kullanıcılarına forum ortamı sunmaktadır. **Olumsuz:** Kriterleri karşılamakta başarısızdır. Çevrimiçi dergilere erişim olanağı sunmada başarısızdır.
Tasarım İlkeleri	**Olumsuz:** Sistem içinde kolayca yön bulmada zorlanılmaktadır. Arayüz temel düzeydeki kullanıcıların kullanımına uygun değildir. Esnek tasarım ortamı sunulmamaktadır. Sistemde kullanılan metinler ve görseller amaca uygunluk ve anlaşılırlık seviyesi düşük. Dil desteğine çok fazla önem verilmemiş.
Verimlilik Araçları	**Olumsuz:** Kriterleri karşılamakta başarısızdır. Çevrimdışı çalışma ortamı sunamamaktadır.
İçerik Yönetimi	**Olumlu:** Sisteme veri alma ve dışarı veri göndermede çok fazla problem yaşanmamaktadır. SCORM desteği vardır.
Kurs Yönetimi	**Olumlu:** Çokluortam türlerini orta seviyede destekler. **Olumsuz:** Öğretimsel tasarım araçlarını yeterli seviyede içermemektedir. Kurs erişimi ve zamanlaması işlemleri yapılamamaktadır. Sanal sınıf ve kursları tam olarak desteklememektedir. Kurs şablonları çok yetersiz kalmaktadır. Kurs yetkilendirmesi istenilen seviyede yapılamaz.
Değerlendirme Yönetimi	**Orta Seviyede Olumlu:** Değerlendirme soruları oluşturulabilir. Sınavlar ve değerlendirmeler otomatikleştirilebilir. Öz değerlendirme orta seviyede olanağı sunar.
Destek	**Olumsuz:** Sistemin kullanımı için uzun bir eğitime çok fazla ihtiyaç vardır. Kullanım için doküman, eğitim ve çevrimiçi yardım bulunmamaktadır.
Güvenlik	**Orta seviyede Olumlu**: E-posta doğrulama özelliği orta seviyede yeterlidir. Kullanıcı giriş/çıkış tarihçesi tutmada orta seviyede yeterlidir. Sistem kişiye özel bilgileri orta seviyede şifrelenmektedir. Kimlik doğrulama rutini orta seviyededir. **Olumsuz:** Güvenlik yamalarının yayınlanma sıklığı çok düşüktür. Sınavlar esnasında IP kısıtlama olanağı yoktur. Güvenliğe adanmış bilgilendirme ortamı yeterli içerik ile bulunmamaktadır. Tekil oturum açma (single sign on) desteği sunulmamaktadır. Güvenlik protokolleri (SSL, TLS, PKI, FIPS, vb.) desteklenmemektedir. Yama yönetimi yeterli değildir.
Diğer	**Olumsuz:** Kriterleri karşılamakta başarısızdır. Dijital hak yönetimi (DRM) için araçlar barındırmaz..

Kategoriler	**Sakai**
Kurulum Aşaması	**Olumlu:** Çoklu işletim desteği var. Genel olarak ihtiyaçları karşılamaktadır. Veritabanı sunucu maliyeti yok. **Olumsuz:** Ek sunucu yazılımına ihtiyacı var, Java tabanlı özel bir ortamı var.
Sistem Yönetimi	**Olumlu:** Müfredat belirleme işlemi var. **Olumsuz:** Kriterleri karşılamakta başarısızdır. Kayıt, ön gereksinim ve iptal koşullarının açıkça belirtilmesinde yetersizdir.
Çevrimiçi İşbirliği ve İletişim	**Olumlu:** Eş zamanlı (senkron) sohbet ortamı içermektedir. Kullanıcılarına forum ortamı sunmaktadır. E-posta iletişimini desteklemektedir. **Olumsuz:** Çevrimiçi dergilere erişim olanağı sunmada başarısızdır.
Tasarım İlkeleri	**Olumlu:** Dil desteği diğer değerlendirilen ÖYS yazılımlarına göre daha iyidir. **Olumsuz:** Sistem içinde kolayca yön bulmada zorlanılmaktadır. Arayüz temel düzeydeki kullanıcıların kullanımına uygun değildir. Esnek tasarım ortamı kesinlikle sunulmamaktadır. Sistemde kullanılan metinler ve görseller amaca uygunluk ve anlaşılır seviyesi düşük.
Verimlilik Araçları	**Olumsuz:** Kriterleri karşılamakta başarısızdır. Çevrimdışı çalışma ortamı sunamamaktadır.
İçerik Yönetimi	**Olumlu:** Sisteme veri alma ve dışarı veri göndermede çok fazla problem yaşanmamaktadır. SCORM desteği vardır.

Kurs Yönetimi	**Olumlu:** Kurs yetkilendirmesi orta seviyede yapılabilir. Kurslar için açıklamalar mevcuttur. Çokluortam türlerini orta seviyede destekler. Kurs erişimi ve zamanlaması işlemleri yapılabilmektedir. **Olumsuz:** Öğretimsel tasarım araçlarını yeterli seviyede içermemektedir. Sanal sınıf ve kursları tam olarak desteklememektedir. Kurs şablonları çok yetersiz kalmaktadır.
Değerlendirme Yönetimi	**Olumlu:** Değerlendirme soruları oluşturulabilir. **Olumsuz:** Sınavlar ve değerlendirmeler otomatikleştirilemez. Öz değerlendirme yapılamaz.
Destek	**Olumlu:** Yazılımın geliştiricilerinin gelecekte sistemlerini destekleme ihtimalleri olduğu değerlendirildi. Sistemin kullanımı için uzun bir eğitime çok fazla ihtiyaç yoktur.
Güvenlik	**Olumlu:** Sistem kişiye özel bilgileri şifrelenmektedir. **Orta seviyede Olumlu**: E-posta doğrulama özelliği orta seviyede yeterlidir. Kullanıcı giriş/çıkış tarihçesi tutmada orta seviyede yeterlidir. Sınavlar esnasında IP kısıtlama olanağı orta seviyede sağlanmaktadır. Güvenlik protokolleri (SSL, TLS, PKI, FIPS, vb.) orta seviyede desteklenmektedir. Kimlik doğrulama rutini orta seviyededir. **Olumsuz:** Güvenlik yamalarının yayınlanma sıklığı çok düşüktür. Güvenliğe adanmış bilgilendirme ortamı yeterli içerik ile bulunmamaktadır. Tekil oturum açma (single sign on) desteği sunulmamaktadır. Yama yönetimi yeterli değildir.
Diğer	**Olumsuz:** Kriterleri karşılamakta başarısızdır. Dijital hak yönetimi (DRM) için araçlar barındırmaz.

Değerlendirme sonuçları genel anlamda bir arada Tablo 3'de görülmektedir. Değerlendirme sonucundaki olumlu görüşler ☺ sembolü ile hem olumlu hem de olumsuz sonuçlar elde edildiyse 😐 sembolüyle, olumsuz değerlendirme sonucu söz konusuysa ☹ sembolü ile ifade edilmiştir.

Tablo 3: Öğrenim Yönetim Sistemlerinin Mukayeseli Genel Değerlendirme Sonuçları

Kategoriler	ATutor	Claroline	Dokeos	Moodle	OLAT	Sakai
Kurulum Aşaması	☺	☺	😐	😐	😐	😐
Sistem Yönetimi	😐	😐	😐	😐	😐	😐
Çevrimiçi İşbirliği ve İletişim	😐	😐	😐	😐	😐	😐
Tasarım İlkeleri	😐	😐	😐	😐	😐	😐
Verimlilik Araçları	😐	😐	😐	😐	☹	☹
İçerik Yönetimi	☺	☺	☺	☺	☺	☺
Kurs Yönetimi	😐	😐	😐	😐	😐	😐
Değerlendirme Yönetimi	☺	☺	😐	☺	☺	😐
Destek	☺	☺	😐	☺	☹	☺
Güvenlik	😐	😐	😐	☺	😐	😐
Diğer	😐	😐	☺	☺	☹	☹

İçerik yönetimi kriterlerine göre bütün ÖYS'lerin başarılı olduğu görülmekle birlikte diğer sınıflandırılmış başlıklar için beklenen sonuçları sağlamadıkları görülmektedir. Moodle ve ATutor yazılımlarının çok mükemmel olmamakla birlikte değerlendirme kriterlerinin çoğunu belli bir seviyede de olsa karşılamakta oldukları görülmektedir. Moodle ve ATutor yazılımları değerlendirilen diğer ÖYS yazılımlarına göre daha kullanışlı ve yönetilebilir özelliklere sahiptirler. Diğer ÖYS yazılımları farklı değerlendirme kriterlerinde güçlü ve kullanışlı yapıları ile ön plana çıkmış olmalarına rağmen kriterlerin genelini beklenen seviyede karşılayamadıkları tespit

edilmiştir. Dokeos ve Claroline yazılımları genel değerlendirme sonuçlarına göre orta sınıf ÖYS yazılımları grubu içinde yer aldıkları, Sakai yazılımının OLAT yazılımına göre bekleneni daha çok karşıladığı, OLAT yazılımının ise bizim ÖYS değerlendirme kriterlerimize göre ÖYS kimliğinden uzak olduğu görülmektedir.

SONUÇ

Bu çalışma kapsamında değerlendirilen açık kaynak kodlu ÖYS yazılımlarının genel olarak çok benzer olmadıkları görülmüştür. Farklı ÖYS'lerin farklı değerlendirme başlıklarında diğerlerine göre daha yeterli ve kullanışlı olduğu, tüm değerlendirme başlıklarında mükemmel sonuç veren bir ÖYS yazılımı bulunmadığı tespit edilmiştir. Değerlendirilen ÖYS'lerin kurulum aşamaları genel olarak rahat gerçekleşmiştir. Değerlendirilen ÖYS'lerin sistem yönetimi süreçleri yetersizdir, açık kaynak kodlu olmalarına bağlı olarak kullanıcı ara yüzü tasarımlarına çok özen gösterilmediği görülmüştür.

İncelenen ÖYS'lerin birçoğunda Türkçe dil desteğinin profesyonel şekilde sağlanamadığı, Sakai yazılımının dil desteğinin diğer ÖYS yazılımlarına göre daha iyi olduğu görülmektedir. Ancak açık kaynak kodun sağladığı esneklik ile ihtiyaç duyulan değişikliklerin kolaylıkla gerçekleştirilebildiği tespit edilmiştir. İncelenen ÖYS'lerin birçoğunda Türkçe çevirilerinin bir grubun çaba ve emeğinden çok bireysel çalışmalar olduğu görülmektedir.

E-öğrenme yönteminin araçlarından olan açık kaynak kodlu ÖYS'lerdeki forum ve sohbet ortamları profesyonel yazılımlardaki kadar işlevsel olmasa da kullanılabilir görünümde olduğu ancak çoğu açık kaynak kodlu ÖYS'lerin video konferans ortamı sağlamakta yetersiz olduğu veya farklı yazılım eklentileri ile bu ortamı sağlamaya çalıştıkları belirlenmiştir. Özellikle bazı ÖYS'lerin ticari sürümlerinde (Dokeos) bu işlevlerin başarılı bir şekilde çalıştığı, açık kaynak kodlu sürümlerde (Moodle) ise eklentiler ile elde edilen bu ortamlarda bu işlevlerin profesyonel bir görünüm içinde olmasalar dahi kullanılabilir olduğu tespit edilmiştir.

Web tabanlı ortamda hizmet veren ÖYS'lerin çoğunluğunun web tabanlı içerik geliştirmeye imkân tanımaması ÖYS'lerin kullanımının amacı ile çelişmektedir. Farklı yazılımlarda belli standart yapılara (SCORM, IMS, OKI ve AICC gibi) göre geliştirilmiş içerik paketlerini içerik olarak kullanabiliyor olmaları ise içeriklerin görsel ve dikkat çekici olarak eğitim esnasında sunulmasını sağlamaktadır.

Güvenlik açısından Moodle yazılımını diğer ÖYS yazılımlarına göre daha güvenli göründüğü, diğer tüm ÖYS yazılımlarının ortalama değerlerin altında kaldığı değerlendirilmiştir. İncelemeler sonucunda hemen hemen tüm ÖYS'ler için çalışabilirliğin ve kullanılabilirliğin, güvenlik gereksinimlerini karşılamaktan daha fazla önemsendiği, güvenliğin göz ardı edildiği görülmüştür.

Bu durum tasarlandığı şekilde çalışmasına ve kendinden bekleneni yerine getirmesine rağmen bilginin gizliliği, bütünlüğü ve erişilebilirliği konularındaki gereksinimleri karşılamayan yazılımların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. ÖYS yazılımlarının bu zafiyetleri (Siteler Arası Betik Yazma (XSS), SQL Enjeksiyonu, Uzaktan Zararlı Dosya Çalıştırma, Emniyetsiz Doğrudan Nesne Referansı, Siteler Ötesi İstek Sahteciliği (CSRF), Bilgi Sızıntısı Ve Uygunsuz Hata İşleme, İhlal Edilmiş Kimlik Doğrulama ve Oturum Yönetimi, Güvensiz Kriptografik Depolama, URL Erişimini Kısıtlamada Bozukluk, Yetki Elde Etme, Yetki Artırımı, vb.) istismar edilerek öğrenci ve eğitmenlerin bilgilerine ulaşılması, bilgilerin değiştirilmesi ve silinmesi, kurs dokümanlarının veya eğitimde yer alan bilgilerin gerçek dışı bilgilerle değiştirilmesi, öğrenci değerlendirme notlarına erişilerek bunların değiştirilmesi yoluyla haksız fayda elde edilmesi, öğrencilerin erişim yetkilerini artırarak sistem yöneticisinin erişebileceği alanlara/sayfalara erişmesi gibi birçok istenmeyen durum ile karşılaşılabilir.

Güvenlik ile ilgili yaşanabilecek olumsuzlukların önüne geçebilmek için yazılım mimarisinin tasarımı esnasında ve kodların yazılması sürecinde Güvenli Kodlama Standartlarına dikkat edilmesi ve yayımlanması planlanan yazılım sürümü için gerçekleştirilmesi planlanan testlere güvenlik testlerinin ve taramalarının da eklenmesi faydalı olacaktır. Ayrıca testler esnasında ve yayımlanmasının ardından tespit edilen güvenlik zafiyetleri için hızlı şekilde çözüm getirerek yama yayımlayabilecek ve güvenlik açığını giderecek bir kodlama grubunun da var olması gerekir. Ancak bu durumun birçok ticari yazılım tarafından dahi sağlanamadığı da bir gerçektir.

Açık kaynak kodlu ÖYS'lerin incelenmesi sürecinde fark edilen bir diğer eksiklik, eğitimin bir süreç olduğu ilkesine bağlı kalacak şekilde yapılması gereken ölçme ve değerlendirmedir. Bu nokta da sadece test, alıştırma sunulması, güvenli bir şekilde sınav ortamının oluşturulması değil, aynı zamanda öğrenciye verilen ödevlerin takip edilebilirliğinin sağlanması, bu takibin eğitmene istatistiksel analizler, öğrenci karneleri ve raporlar şeklinde iletilmesi önem kazanmaktadır. Benzer şekilde işbirlikçi öğrenme kavramına atıfta bulunacak şekilde öğrenme ortamlarının oluşturulması, öğrencilerin eş zamanlı veya eş zamansız şekilde bir proje gerçekleştirmeleri, araştırma yapmaları öğrenme sürecinin içerisinde gerçekleştirilmesi gereken diğer önemli eylemlerdir. Bu açıdan değerlendirildiğinde açık kaynak kodlu ÖYS'lerin öğretim sürecine bu faaliyetleri bir bütün olarak sunamadıkları, açık kaynak kodlu ÖYS'lerden bir bölümünün test odaklı yapılan değerlendirme ve öğrencinin sistemde kalış sürecini göz önünde bulundurarak raporlama sunabildikleri, diğer bir bölümünün ise sayılan faaliyetleri ayrı birer hizmet olarak verebildikleri anlaşılmıştır.

Bu çalışma kapsamında en yaygın kullanıma sahip açık kaynak kodlu ÖYS'lerin (Moodle, Sakai, ATutor, Dokeos, Claroline ve OLAT) yapılan değerlendirme sonucunda ÖYS yazılımı olarak kullanılmaları açısında tam olarak yeterli olmadıkları, bütünsel olarak bakıldığında profesyonel yazılım kimliğinden uzak oldukları görülmektedir. Bu yetersizliklerinde dolayı açık kaynak kodlu ÖYS yazılımları ticari ÖYS yazılımları karşısında zayıf kalmaktadırlar. Tercih edilmelerinin sebebi ise işlevsellikten daha çok ticari ÖYS'lerin lisans bedellerinin yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Not: Bu çalışma 26-28 Nisan 2012 tarihlerinde Antalya'da 46 Ülkenin katılımıyla düzenlenmiş olan "3rd International Conference on New Trends in Education and Their Implications"da sözlü bildiri olarak sunulmuş olup, "Journal of Research in Education and Teaching" Bilim Kurulu tarafından yayınlanmak üzere seçilmiştir.

KAYNAKÇA

3waynet Inc. and the Commonwealth of Learning. (2004, Ağustos). LMS Evaluation Tool User Guide.

Advanced Distributed Learning (ADL) Co-Laboratories. (2011). *Choosing a Learning Management System.* Virginia: Serco Services, Inc.

Albarrak, A. I., Aboalsamh, H. A., & Abouzahra, M. (2010). Evaluating Learning Management Systems for University Medical Education. *International Conference on Education and Management Technology* (s. 672-677). Cairo, Egypt: IEEE.

Arh, T., & Blažič, B. J. (2007). Application of Multi-Attribute Decision Making Approach to Learning Management Systems Evaluation. *Journal Of Computers , 2* (10), 28-37.

Aybay, I., & Dağ, O. O. (2003). A Learning Management System Developed at the Eastern Mediterranean University. *The Turkish Online Journal of Educational Technology , 2* (2), 14-19.

Aydın, C. Ç., & Tırkes, G. (2010). Open Source Learning Management Systems In Distance Learning. *The Turkish Online Journal of Educational Technology , 9* (2), 175-184.

Aytaç, T. (2003). Geleceğin Öğrenme Biçimi: E-Öğrenme. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, Sayı:35* .

Barchino, R., Oton, S., & Gutierrez, J. M. (2005). An Example of Learning Management System. *Virtual Multi Conference on Computer Science and Information Systems (MCCSIS 2005).*

Barlow, R. E. (2007). *A Study of Security in Learning Management Systems (Master of Science in Information Systems Thesis).* Athabasca University.

Beatty, B., & Ulasewicz, C. (2006). Faculty Perspectives on Moving from Blackboard to the Moodle Learning Management System. *TechTrends: Linking Research and Practice to Improve Learning , 50* (4), 36-45.

Carter, K., & Stahl, B. (2008). *Initial Report of the WCU Task Force on Learning Management Systems.* Cullowhee, North Carolina: Western Carolina University.

Chuang, K. K., & Wang, J. (2003). Studies on Criteria of Instructional Website. In Rossett, A. (Ed). *E-Learn 2003 World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, & Higher Education.* Phoenix, Arizona: Association for the Advancement.

Dalsgaard, C. (2006). Social software: E-learning beyond learning management systems. *European Journal of Open, Distance and ELearning.*

Demirel, Ö. (1993). *Eğitim Terimler Sözlüğü.* Ankara: Usem Yayınları.

Duran, N., Önal, A., & Kurtuluş, C. (2006). E-Öğrenme ve Kurumsal Eğitimde Yeni Yaklaşım Öğrenim Yönetim Sistemleri. *Bilgi Teknolojileri Kongresi IV, Akademik Bilişim, Bildiriler Kitabı* , 97-101.

Ellis, R. K. (2009). *Guide to Learning Management Systems.* American Society for Training & Development (ASTD).

Epic White Paper. (2007). *Epic White Paper*. Şubat 12, 2012 tarihinde Epic, E-learning, online learning and blended solutions: http://www.epic.co.uk/content/news/oct07/whitepaper. pdf adresinden alındı

Erkunt , H., & Akpınar, Y. (2002). Internet Tabanlı ve Internet Destekli Eğitim: Kurumsal Bir Eğitim Yönetim Sistemi Örneği. *BTIE-02 Bilgi Teknolojileri Işığında Eğitim Sempozyumu.* Ankara: ODTU.

Ertürk, S. (1972). *Eğitimde "Program" Geliştirme.* Ankara: H.Ü. Yayını.

Genove, G. P., & Mercado, C. A. (2010). Gap Analysis of LMS Profile Requirements Using Standards. *9th PeLS National eLearning Conference.* Cebu City, Philippines .

Gökdaş, İ., & Kayri, M. (2005). E-Öğrenme ve Türkiye Açısından Sorunlar, Çözüm Önerileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi* .

Hernández, J. C., & Chávez, M. A. (2009). Moodle Security Vulnerabilities. *5th International Conference on Electrical Engineering Computing Science and Automatic Control 2008* (s. 352-357). Mexico City: IEEE.

Horton, W. (2011). *E-Learning by Desgin. Second Edition.* Pfeiffer.

Hrmo, R., & Kucerka, D. (2011). Information Competence and Evolution of e-learning Text With the Fog Index. *14th International Conference on Interactive Collaborative Learning (ICL2011)-11th International Conference Virtual University (vu'11)* (s. 390-294). Piešt'any, Slovakia: IEEE.

ISU. (2006). *LMS Focus Group Report.* Pocatello, Idaho, USA: Idaho State University Instructional Technology Resource Center.

Itmazi, J., Gea, M. M., Paderewsk, P., & Gutiérrez, F. L. (2005). A Comparison and Evaluation of Open Source Learning Managment Systems. *IADIS International Conference - Applied Computing 2005.* Algarve, Portugal: IADIS.

Kurilovas, E., & Serikoviene, S. (2010). Learning Content and Software Evaluation and Personalization Problems. *Informatics in Education , 9* (1), 91-114.

Lewis, B. A., MacEntee, V. M., DeLaCruz, S., Englander, C., Jeffrey, T., Takach, E., et al. (2005). Learning Management Systems Comparison. *Informing Science and IT Education Joint Conference 2005.* Flagstaff, Arizona, USA.

Mendoza, L., Pérez, M., Díaz-Antón, G., & Grimán, A. (2006). Tailoring RUP for LMS Selection: A Case Study. *CLEI Electronic Journal , 9* (1), 1-15.

Mishra, S., & Sharma, R. (2007). *E-Learning Practices: Analysis of Lessons and Best Practices.* IDEA Group Publishing.

Morrison, D. (2003). *E-Learning Strategies: How to Get Implementation and Delivery Right First Time.* New York: Wiley.

Naaji, A., & Herman, C. (2011). Implementation of an E-learning System. Optimization and Security-Related Aspects. *15th WSEAS International Conference on Computers* (s. 412-417). Wisconsin, USA : WSEAS.

Olga Boronenko, V. A. (2010). Next Generation E-learning based on Grid Technologies and Web 2.0. *International Interactive Computer Aided Learning (ICL) Conference 2009* (s. 1019-1035). Villach, Austria: Kassel University Press, Germany.

OWASP. (2008). *The Open Web Application Security Project Testing Guide.* Şubat 2012, 16 tarihinde OWASP TESTING GUIDE: http://www.owasp.org/images/5/56/OWASP_Testing_Guide_v3.pdf adresinden alındı

Ozan, Ö. (2008). Öğrenme Yönetim Sistemlerinin (Learning Management Systems - LMS) Değerlendirilmesi. *İnet-tr'08- XIII. Türkiye'de İnternet Konferans Bildirileri* (s. 61-65). Ankara: ODTU.

Özçakır, F. C., Erkoç, M. F., Çelik, B., Baktır, H. Ö., Şahin, K., & Reis, Z. A. (2011). Güvenli Bilgisayar ve İnternet Kullanımına Yönelik Bir Web Tabanlı Öğretim Ortamının Geliştirilmesi. *5th International Computer&Instructional Technologies Symposium*. Elazığ-Türkiye.

Padayachee, I., Kotze, P., & van der Merwe, A. (2010). ISO 9126 External Systems Quality Characteristics, Subcharacteristics and Domain Specific Criteria for Evaluating E-Learning Systems. *Southern African Computer Lecturers' Association Conference.* Pretoria (Tshwane) : SACLA.

Paulsen, M. (2003). Experiences with Learning Management Systems in 113 European Instutions. *Educational Technology and Society, 6(4)* , 134-148.

Pecheanu, E., Stefanescu, D., Dumitriu, L., & Segal, C. (2010). Methods to Evaluate Open Source Learning Platforms. *IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON)* (s. 1152-1161). Amman, Jordan: IEEE.

Rosenberg, M. J. (2001). *E-Learning Strategies for Delivering Knowledge in The Digital Age.* McGraw Hill.

Sun, P.-C., Tsai, R. J., Finger, G., Chen, Y.-Y., & Yeh, D. (2008). What Drives a Successful e-Learning? An Empirical Investigation of The Critical Factors Influencing Learner Satisfaction. *Computers & Education , 50*, 1183–1202.

The Performance Juxtaposition Site. (2011). Growth of eLearning. Şubat 08, 2012 tarihinde The Performance Juxtaposition Site: **http://www.nwlink.com/~donclark/hrd/elearning/growth.html**

Türk Dil Kurumu. (2012). Şubat 08, 2012 tarihinde Türk Dil Kurumu: http://www.tdk.gov.tr adresinden alındı

University of Fribourg Swiss Virtual Campus Programme. (2008, August 29). *edutech Providing Technological Support to the Swiss Virtual Campus- Evaluation of Open Source Course Platforms*. Aralık 28, 2011 tarihinde Edutech Swiss Virtual Campus Programme : http://www.edutech.ch/lms/ev3/opensource_lms_longlist.php adresinden alındı

Watson, R. W., & Watson, L. S. (2007). An Argument for Clarity:What are Learning Management Systems, What are They Not, and What Should They Become? *TechTrends, Sayı 51, No 2* , 28-34.

Wonghee Sung, M. A. (2011, Ağustos). *Wonghee Sung, M. A. (2011). Classifying Learning Management Platforms by Examining Features and Educational Affordances*. Ocak 18, 2012 tarihinde Texas Digital Library: http://repositories.tdl.org/tdl-ir/handle/2152/ETD-UT-2011-08-4278 adresinden alındı

Yazıcı, S. (2004). *E-Öğrenme İnsan Kaynakları Eğitimindeki Stratejik Dönüşüm.* Alfa Yayınları.

Yıldırım, İ. S., Göktaş , Y., & Temur, N. (2004). İyi Bir Öğrenme Yönetimi Sistemi (ÖYS) İçin Kriter Önerisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi , 2* (4).

Zlatko, S., Orehovački, T., & đanić, M. (2008). Determination of Optimal Security Settings for LMS Moodle. *31st MIPRO International Convention on Information Systems Security*, (s. 84-89). Opatija.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs, Haziran, Temmuz 2012 Cilt 1 Sayı 2 ISNN: 2146-9199

OKUL ÖNCESİ DÖNEM İŞİTME ENGELLİ ÇOCUKLARDA MÜZİK EĞİTİMİNİN SÖZEL AÇIKLAMA BECERİLERİNE ETKİSİ

Yrd. Doç. Dr. Tülin Malkoç
Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, Göztepe,
tmalkoc@marmara.edu.tr

Funda Ceylan
Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
Yüksek Lisans Öğrencisi
fundaceylan@yahoo.com

Özet

İşitme Engelli Çocukların topluma entegre olabilmeleri, diğer insanlarla ve çocuklarla sağlıklı iletişim kurabilmeleri, iyi eğitim alabilmeleri, kaliteli bir yaşam sürebilmeleri açısından sözel açıklama becerilerini geliştirebilmeleri önemlidir. Buradan hareketle araştırmada, İşitme Engelli Çocuklarda Müzik Eğitiminin Sözel Açıklama Becerilerine Etkisi incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye İşitme ve Konuşma Rehabilitasyon Vakfında öğrenim gören 5-6 yaş grubundaki 20 öğrenci oluşturmuştur. Çalışma grubu 10 deney ve 10 kontrol olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Araştırmada Sözel Açıklama Becerileri (SAB) Testi kullanılmıştır. Kullanılan test çalışma öncesinde ve sonrasında deney ve kontrol grubundaki öğrencilere uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; Deney grubunun öntest ve sontest puanları arasında ve deney ve kontrol gruplarının sontest puanları arasında anlamlı farklılık bulunması, deneyin başarılı olduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi, İşitme Engelli, Müzik Eğitimi, Sözel Açıklama Becerileri.

EFFECTS OF MUSİC EDUCATİON ON HEARİNG DİSABLED KİDS VERBAL EXPLANATİON ABİLİTİES

Abstract

Improving hearing disabled childern's verbal explanation abilities is very important for their integration, comminication, for having a beter education and for a more qualified living. Regarding to this,at this research, it was studied the effect of music education on hearing disabled kids' verbal improvement. The study group was in total 20 students that are 5-6 year old students who are educating at "Türkiye İşitme ve Konuşma Rehabilitasyon Vakfı". The study group was divided into two groups of 10: experiment and the controll groups. SAB (verbal explanation test) test was used for taking the results. At end of the study, higher results were taken from the experiment group.

Key Words: Pre-school, hearing disabled, music education, verbal explanation skills.

GİRİŞ

"Özürlü ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından oluşturulan Ulusal Özürlüler Veri Tabanında kayıtlı ve Türkiye Cumhuriyeti sınırları dahilindeki hanelerde yaşayan ve **sağlık raporunda en az %20 özür oranına** sahip olduğu bildirilen **280.014 özürlü fert s**aptanmıştır. Araştırmada, kurumsal alanda yaşayan özürlü fertler kapsam dışı tutulmuştur (Kurumsal alan olarak; yaşlılar evi, huzur evleri, yurt, hapishane, askeri kışla, hastane, otel ve çocuk yuvaları alınmaktadır)".

Ulusal Özürlüler Veri Tabanına kayıtlı özürlülerin % 29,2'si zihinsel özürlüler, % 25,6'sı süreğen hastalığı olan özürlüler, % 8,8'i ortopedik özürlüler, % 8,4'ü görme özürlüler, % 5,9'u işitme özürlüler, % 3,9'u ruhsal ve duygusal özürlüler, % 0,2'si dil ve konuşma özürlüler ve % 18'i birden fazla özüre sahip olanlardır. Kayıtlı özürlülerin % 58,6'sı erkek, % 41,4'ü kadındır. http://www.tuik.gov.tr adresinden edinilmiştir. Bu verilere bakıldığında engelli bireylerin sayısı azımsanamayacak kadar çoktur. Ülkemizde özellikle son yıllarda engelli bireylerin yaşamını kolaylaştırıcı eylemler faaliyete geçirilmektedir. Bu faaliyetlerden en önemlisi şüphesiz ki eğitimdir. Tıpkı normal bireylerde olduğu gibi engelli bireylerde de eğitim kaçınılmaz bir etkinliktir. Engelli bireylerin de normal insanlar gibi kendilerini geliştirebilmeleri, yaşam standartlarını yükseltebilmeleri, geçimlerini sağlayabilecek bir işte çalışabilmeleri için eğitim almaları şarttır.

İnsanların iyi bir eğitim alabilmeleri için gerekli olan, sözel ifadeleri algılayabilmelerinde ve ifade edebilmelerindeki en büyük gereksinim işitme duyusudur. İşitme duyusundan yoksun olan birey, öğrenmede, zihinsel faaliyetleri gerçekleştirebilmede ve sözel ifadelerde yetersiz kalacaktır. Bu yüzden işitme engelli önemli bir sorundur.

İşitme engeli İşitmenin gerçekleşebilmesi için gerekli olan koşulların sağlanamaması sonucu ortaya çıkar . İşitme engeli çok hafif dereceden çok ileri derecelere kadar farklılıklar gösteren işitme yetersizliğidir. Diğer bir değişle; bireyin işitme duyarlılığının,onun gelişim, uyum özellikle de karşılıklı iletişimindeki görevlerini yeterince yerine getirememe halidir. İşitme engelinin derecesi ya da tipi ne olursa olsun, kişinin sadece lisan ve konuşma gelişimini değil, zihin, sosyal ve duygusal gelişimini de etkilemektedir (Belgin ve Darıca, 1996, s. 5-6).

İşitme engelli çocukların lisan, konuşma gelişimi, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimlerinin mümkün olduğu kadar az etkilenmesi için eğitime mümkün olduğu kadar erken başlamak gerekmektedir ve bu çocuklara verilen eğitimler multi disipliner yaklaşımlarla da desteklenmelidir. Araştırmaya konu olan müzik eğitimi ile ilgili olarak, İşitme engelli çocuklarda genellikle işitme kalıntıları bulunmakta, kullandıkları cihazlar sayesinde işitme eylemi gerçekleştirilebilmektedir ve bu çocuklarda normal çocuklar gibi müziği hissedebilmekte ve hissedebildikleri oranda tepkiler verebilmekte, müziğe eşlik edebilmekte ve enstruman çalabilmektedirler.

Yapılan araştırmalar müzik eğitiminin işitme engelli çocuklarda dikkat becerilerini geliştirdiğini (Malkoç ve Ceylan, 2011) sosyal gelişimi, bedensel gelişimi, zihinsel gelişimi desteklediğini ortaya çıkarmıştır (Karşal ve Malkoç, 2011). Buradan hareketle bu araştırmada 20 işitme engelli çocukla çalışma yapılmış ve " Okul Öncesi Dönem İşitme Engelli Çocuklarda Müzik Eğitiminin Sözel Açıklama Becerilerine Etkisi" incelenmiştir.

Hipotez

Müzik eğitimi işitme engelli çocukların "Sözel Açıklama Becerileri"ne etki etmektedir.

Önem

Bu araştırmanın Üniversitelerin Müzik Eğitimi, Okul Öncesi, Özel Eğitim ve İşitme Engelliler Öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğrencilere bu alanlarda çalışan araştırmacı ve eğitimcilere, program geliştirme çalışmalarına katkı sağlayacağı, İşitme Engelliler ile ilgili yapılacak yeni araştırmalara imkan ve katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Sayıltılar

Araştırma evreninden seçilen örneklem evreni temsil edebilecek yeterlik ve niteliktedir, "Sözel Açıklama Becerileri" ölçülebilir bir kavramdır.

Sınırlılıklar

1-Zaman açısından 2010-2011 eğitim- öğretim yılı ile,
2-Örneklem açısından İstanbul Ataşehir'de bulunan Türkiye İşitme ve Konuşma Rehabilitasyon Merkezine devam eden 20 işitme engelli çocuk ile,
3- Ölçme aracı açısından, "Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği"nin "Sözel Açıklama Becerileri" (7 madde) ile ,
4-Uygulama açısından, 16 haftalık müzik eğitimi programı ile sınırlıdır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma Deneme modelindedir. "Deneme modelleri, neden- sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacı ile, doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelleridir" (Karasar, 2009,s . 87).

Araştırma gerçek deneme modellerinden öntest- sontest kontrol gruplu model ile gerçekleştirilmiştir. Öntest-sontest kontrol gruplu modelde, yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Bunlardan biri deney, diğeri kontrol grubudur. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler gerçekleştirilir (Karasar,2009, s. 97).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul Ataşehir'deki Türkiye İşitme ve Konuşma Rehabilitasyon Merkezine devam eden 5-6 yaş grubundaki 20 işitme engelli çocuk oluşturmuştur.

20 işitme engelli çocuk Deney ve Kontrol grubu olmak üzere 10'ar kişiden oluşan iki gruba ayrılmıştır. Deney grubunu oluşturan çocuklara 16 hafta boyunca müzik eğitimi uygulanmış, kontrol grubunu oluşturan çocuklara ise müzik eğitimi uygulanmamıştır.

Veri Toplama Araçları

Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ) (4-6 Yaş) Sosyal etkileşimi arttırmak için önemli olan becerileri ölçmeyi amaçlayan Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (4-6 Yaş) Avcıoğlu, 2003 tarafından geliştirilmiştir. Beşli dereceleme seklinde oluşturulmuş likert tipi bir ölçektir. SBDÖ, 4 ile 6 yaşlarındaki çocukların sahip olması gereken Sosyal Becerileri içermektedir. Ölçekte beceriler 9 kategori altında toplanmıştır. Bunlar; Kişiler Arası Beceriler (KB), Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme Becerileri (KDKEB) Akran Baskısı İle Başa Çıkma Becerileri (ABBÇB), Kendini Kontrol Etme Becerileri (KKEB), Sözel Açıklama Becerileri (SAB),Sonuçları Kabul Etme Becerileri (SKEB), Dinleme Becerileri (DB), Amaç Oluşturma Becerileri (AOB) ve Görevleri Tamamlama Becerileridir (GTB). SBDÖ 62 madde ve 9 alt ölçekten oluşan bir ölçme aracıdır. Alt ölçekler; KB 13, KDKEB 8, ABBÇB 9, KKEB 10, SAB 7, SKEB 4, DB 5, AOB 3, ve GTB 3, maddeden oluşmaktadır. Maddelerin tamamı olumlu yönde düzenlenmiştir. Maddelere verilen tepkiler "her zaman yapar", "çok sık yapar", genellikle yapar", "çok az yapar" ve "hiçbir zaman yapmaz" seklinde derecelendirilmiştir. "Her zaman yapar" cevabı 5, "hiç bir zaman yapmaz" cevabı 1 puan almaktadır. Düşük puan, sosyal becerilere yeterince sahip olunmadığını, yüksek puan ise sosyal becerilere sahip olunduğunu göstermektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 62 iken, en yüksek puan 310 puandır. Alt ölçeklerden ise; KB'den en az 13 en çok 65, KDKEB'den en az 8 en çok 40, ABBÇB'den en az 9 en çok 45, KKEB'den en az 10 en çok 50, SAB'den en az 7 en çok 35, SKEB'den en az 4 en çok 20, DB'den en az 5 en çok 25, AOB'den en az 3 en çok 15, ,GTB'den en az 3 en çok 15 puan alınabilmektedir (Avcıoğlu, 2003, akt;Vural,2006).
Ölçeği cevaplayacak olanlar, ölçekte yer alan ifadeyi okuduktan sonra değerlendirmesini yaptıkları çocuğun sahip olduğu sosyal becerilerin karsısındaki duruma uygun olanını işaretlerler. Gözleme olanağı bulamadıkları beceriyi bos bırakırlar(Vural,2006).

Bu araştırma da Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin "Sözel Açıklama Becerileri (SAB)" alt boyutu kullanılmıştır. "Sözel Açıklama Becerileri" ölçeği 7 maddeden oluşmaktadır.

Uygulama

Deney Grubuna Uygulanan İşlemler

1- Ön- test (SAB)
2- 16 Haftalık Müzik Eğitimi Programı
3- Son- test (SAB)

S
özel Açıklama Becerileri Testi (SAB) Türkiye İşitme ve Konuşma Rehabilitasyon Merkezindeki 20 çocuğa eğitim veren okul öncesi öğretmeni tarafından doldurulmuştur.

Müzik Eğitimi Programının Uygulanması

Deney grubunda yer alan öğrencilere toplam 16 hafta boyunca haftada 8 saatten oluşan müzik eğitimi programı uygulanmıştır.

Kontrol Grubuna Uygulanan İşlemler

1- Ön- test (SAB)
2- Kontrol Grubuna herhangi bir müzik eğitimi programı uygulanmamıştır.
3- Son- test (SAB)

Verilerin Çözümlenmesi Ve Yorumlanması

Araştırmadaki Deney ve Kontrol gruplarının 10'ar kişi olması dolayısıyla fark analizlerinde non-parametric teknikler kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde Mann Whitney U Testi, Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi kullanılmıştır.

BULGULAR

Tablo 1: Deney ve Kontrol Gruplarının Sözel Açıklama Becerileri Testinden Almış Oldukları Puanların Tanımlayıcı Değerleri

SAB - Grup	***n***	***Öntest***		***Sontest***	
		$\bar{x}$	***SS***	$\bar{x}$	***SS***
Deney Grubu	10	16.80	4.47	27.00	7.06
Kontrol Grubu	10	13.80	3.39	13.70	2.45

Kontrol grubu ve Deney grubunda bulunan öğrencilerin Sözel Açıklama Becerileri (SAB) Testi'nden almış oldukları puanlar incelendiğinde en düşük ortalamanın Kontrol Grubu sontestinde 13.70, en yüksek ortalamanın ise 27.00 ile Deney Grubu sontest puanlarında alındığı görülmektedir. Deney ve Kontrol gruplarının 10'ar kişi olması dolayısıyla fark analizlerinde non-parametric teknikler kullanılmıştır.

Tablo 2: Deney ve Kontrol Gruplarında Bulunan Öğrencilerin Sözel Açıklama Becerileri Testi Öntest Puanları Arasında Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	*n*	*Sıralamalar Ortalaması*	*Sıralamalar Toplamı*	*u*	*z*	*p*
Kontrol	10	8.50	85.00	30.00	1.52	- -
Deney	10	12.50	125.00			

Deney ve Kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin Sözel Açıklama Becerileri Testinden aldıkları öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($z=1.52$, $p>0.05$).

Tablo 3: Kontrol Grubunda Bulunan Öğrencilerin Sözel Açıklama Becerileri Testi Öntest-Sontest Puanları Arasında Yapılan Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	*n*	*Sıralamalar Ortalaması*	*Sıralamalar Toplamı*	*z*	*p*
Negatif Sıra	4	3.63	14.50	0.85	- -
Pozitif Sıra	3	4.50	13.50		
Eşit	3				
Toplam:	10				

Kontrol Grubunda bulunan öğrencilerin Sözel Açıklama Becerileri Testi Öntest-Sontest Puanları arasında yapılan Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi sonucunda iki test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (z=0.85, *p*>0.05).

Tablo 4: Deney Grubunda Bulunan Öğrencilerin Sözel Açıklama Becerileri Testi Öntest-Sontest Puanları Arasında Yapılan Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	*n*	*Sıralamalar Ortalaması*	*Sıralamalar Toplamı*	*z*	*p*
Negatif Sıra	0	0.00	0.00	2.81	p<0.01
Pozitif Sıra	10	5.50	55.00		
Eşit	0				
Toplam:	10				

Deney Grubunda bulunan öğrencilerin Sözel Açıklama Becerileri Testi Öntest-Sontest Puanları arasında yapılan Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi sonucunda iki test puanları arasında. sontest lehine anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (z=2. 18. *p*<0.01).

Tablo 5: Deney ve Kontrol Gruplarında Bulunan Öğrencilerin Sözel Açıklama Becerileri Testi Sontest Puanları Arasında Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	*n*	*Sıralamalar Ortalaması*	*Sıralamalar Toplamı*	*u*	*z*	*p*
Kontrol	10	6.10	61.00	6.00	3.34	p<0.001
Deney	10	14.90	149.00			

Deney ve Kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin Sözel Açıklama Becerileri Testinden aldıkları sontest puanları arasında Deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (z=3.34. *p*<0.001).

Deney grubunun öntest ve sontest puanları arasında ve deney ve kontrol gruplarının sontest puanları arasında anlamlı farklılık bulunması, deneyin başarılı olduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

İnsanların sağlık, eğitim gibi sosyal hizmetleri alabilmeleri, toplumun bir parçası olabilmeleri için sözel iletişim kurmaları gerekmektedir. Şüphesiz ki sadece işaret dilini kullanan ve hiç sözel iletişim kuramayan bir birey toplumdaki insanların çoğuyla iletişime geçemeyecek ve sosyalleşemeyecektir. Bu araştırma deneysel yöntemle gerçekleştirilmiştir ve gerçekleştirilen deneyin sonucuna göre Deney grubunun öntest ve sontest puanları arasında, deney ve kontrol gruplarının sontest puanları arasında anlamlı farklılık bulunması, deneyin başarılı olduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Buna göre; Müzik Eğitimi Sözel Açıklama Becerilerini Destekleyebilecek bir yöntem olabilir ve bu amaçla kullanılabilir.

Öneriler

1.Engelli çocuklara verilecek eğitim için her kurumda eğitim programları tekrar ele alınarak düzenlenmeli,

2. Üniversitelerde Özel Eğitim Bölümleri'nin programları yeniden düzenlenerek müzik eğitimi alabilecekleri özel çalışmalar yapılmalı,

3.Üniversitelerde Müzik Eğitimi Bölümlerinde programlar yeniden düzenlenerek ele alınmalı ve engelliler için teorik derslerin yanı sıra uygulamalı dersler de programa konulmalı,

4.İşitme engelli okullarda müzik eğitimi verecek olan öğretmenler, özel eğitim çalışmaları yapmış, işitme engellilerin yapısını iyi bilen kişiler arasından atanmalı,

Şu anki varılan durum söz konusu olduğunda;

5. İşitme engelliler okulunda müzik eğitimi veren öğretmenler için seminer programları düzenlenmeli, okullarda uygulanan eğitim öğretim programları için yapılacak çalışmalar ele alınıp yeniden düzenlenmeli,

6.Öğretmenler ve aileler beraberce eğitime alınmalı, seminerler düzenlenmeli, müzik eğitiminin ne kadar geliştirici olduğu ailelere benimsetilmeli,

7.Psikolog, öğretmen işbirliği içersinde müzik desteği ile çocuklara eğitim verilmeli (çünkü çoğu işitme engelli çocuk özgüvenini yitirmiş psikolojik olarak kendini yetersiz görmektedir),

8.İşitme engelli çocuklar için özel görsel müzik eğitimi programları hazırlanmalı,

9.İşitme engelli çocukların, duyma becerisi olan çocuklarla bir arada olabilecekleri ve eğitim alabilecekleri özel görsel müzik eğitimi programları hazırlanmalı,

10.İşitme engelli çocuklarla yapılan müzik çalışmaları faaliyetlerle sunulmalı, toplumun işitme engelliler üzerindeki bakış açısı değiştirilmeli,

11.Müzik eğitimi için, özel müzik eğitimi programı hazırlanırken, görsel müzikli oyunlar hazırlanmalıdır, çocukların yaratıcı yeteneklerini geliştirecek program hazırlanmalıdır.

12.Araştırma planlanıp, sonuçlandırılmasına kadar geçen süre içinde karşılaşılan sorunlar ve ilgili literatür incelemeleri göz önüne alındığında konuya ilişkin ileride yapılacak araştırmalara ve uygulamalara yönelik şu öneriler getirilebilir;

13.İşitme engelli bireyler için hazırlanan eğitim programlarında müzik terapi ile çocukların sosyal becerilerinin artırılmasına destek sağlanmalıdır.

14. İşitme engelli çocukların eğitim öğretim programlarında, çocukları işiten çocuklarla bir arada bulunduran ve belirli faaliyetleri birlikte yapmalarına sebep olacak eğitim programları düzenlenmelidir.

Not: Bu çalışma 26-28 Nisan 2012 tarihlerinde Antalya'da 46 Ülkenin katılımıyla düzenlenmiş olan "3rd International Conference on New Trends in Education and Their Implications"da sözlü bildiri olarak sunulmuş olup, "Journal of Research in Education and Teaching" Bilim Kurulu tarafından yayınlanmak üzere seçilmiştir.

KAYNAKÇA

Avcıoğlu, H. (2003). Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği, Sözel Açıklama Becerileri Boyutu.

Belgin,E., Darıca,Nç (1996). İşitme Engelli Çocukların Erken Tanısında ve Eğitiminde Aileye Öneriler. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

Karşal,E. Malkoç,T. (2011). Okulöncesi Dönemi İşitme Engelli Çocuklarda Müzik Eğitimi. B- Tipi/ Çok Disiplinli Araştırma Projesi. Marmara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyon Başkanlığı.

Malkoç,T. (2011) Okul Öncesi Dönem İşitme Engelli Çocukların Müzik eğitimi Etkinliklerinde Dikkat Eksikliğini Geliştirme Becerisine Ait İnceleme. 2nd International Conference on New Trends in Education and Their

Implications 27-29 April, 2011 Antalya-Turkey www.iconte.org Siyasal Kitabevi, Ankara, Turkey, 2011 ISBN: 978-605-5782-62-7

Özürlülerin Sorun ve Beklentileri Araştırması, 2010.
http://www.tuik.gov.tr/MetaVeri.do?tb_id=5&ust_id=1 adresinden edinilmiştir.

Türkiye Özürlüler Araştırması, 2002 .
http://www.tuik.gov.tr/MetaVeri.do?tb_id=5&ust_id=1 adresinden edinilmiştir.

Vural, D.,E. 2006. Okul Öncesi Eğitim Programındaki Duyuşsal ve Sosyal Becerilere Yönelik Hedeflere Uygun Olarak Hazırlanan Aile Katılımlı Sosyal Beceri Eğitim Programının Çocuklarda Sosyal Becerilerin Gelişimine Etkisi.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs, Haziran, Temmuz 2012 Cilt 1 Sayı 2 ISNN: 2146-9199

İLKÖĞRETİM 4-5 SOSYAL BİLGİLER DERS PROGRAMININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Yrd. Doç. Dr. Hatice Memişoğlu
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
memisoglu_h@ibu.edu.tr

Özet

İlköğretim 4. ve 5.sınıf Sosyal Bilgiler ders programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Araştırma İlköğretim 4-5. Sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler ders programına ilişkin görüşlerini almaya yönelik betimsel içerikli bir çalışmadır. Araştırmada veriler 40 sorudan oluşan anket yoluyla elde edilmiştir. Araştırma Bolu Merkez ilçede 23 İlköğretim okulunda 4.-5. Sınıflarında öğretmenlik yapan 114 öğretmene uygulanmıştır. Araştırmada kullanılan ankette programın kazanım, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme boyutlarına ilişkin sorular sorulmuştur. Sosyal bilgiler ders programına ilişkin öğretmenlerin görüşlerinde cinsiyet, okuttukları sınıf, hizmet içi eğitim değişkenine göre fark bulunmamıştır. Ancak kıdem ve mezuniyet durumuna göre görüşleri arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Sosyal Bilgiler, Sosyal Bilgiler Programı, Öğretmen.

THE EVALUATION OF 4-5 SOCIAL STUDİES CURRIİCULUM ACCORDING TO TEACHERS' OPINIONS

Abstract

The aim of this study is to find out the evaluation of the 4th and 5th grade social studies curriculum according to the teachers' opinions using descriptice statistics methods. The data of the research was obtained with a scale which was mede up of 40 items. 114 teachers working at 4th and 5th grade at 23 elemantary schools in the center of Bolu participated in the research. The scale used in the research consists of questions about the curriculum's acquisition, content, educational conditions and evaluation dimensions. According to the study results, no significant difference was found between teachers' opinions and teachers' gender, class, and in service training variables. However, a significant difference was found between teachers' opinions and teachers' length of service and educational states.

Key Words: Social studies, Social Studies Curriculum, Teacher.

GİRİŞ

Sosyal Bilgiler, ilköğretim okullarında iyi ve sorumlu vatandaş yetiştirmek amacıyla sosyal bilimler disiplinlerinden seçilmiş bilgilere dayalı olarak, öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir çalışma alanı olarak tanımlanabilir. Sosyal Bilgiler yoluyla öğrencilere kültürel mirası aktarma ve onları iyi birer vatandaş olarak yetiştirme amacı gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır (Erden, 1996: 9). Sönmez ise (1999: 17) Sosyal Bilgileri, "toplumsal gerçekle kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci ve bunun sonucunda elde edilen dirik bilgiler" olarak tanımlamaktadır. Toplumsal gerçek denildiğinde, toplumsal yaşamı düzenleyen her türlü etkinlik akla gelebilir. İnsanın yaşamında kullandığı ve zorunlu olan, onun daha kolay, rahat, mutlu yaşamasını, kendini gizil güçleri doğrultusunda geliştirip gerçekleştirmesini sağlayan tüm olgular ve ilişkiler bu kavramın içine girebilir.

1998 programında Sosyal Bilgiler dersinin amaçları, yurttaşlık görev ve sorumlulukları yönünden, toplumda insanların birbirleri ile ilişkileri yönünden; çevreyi, yurdu ve dünyayı tanıma yeteneklerini geliştirmek yönünden, ekonomik yaşama fikrini ve yeteneklerini geliştirmek yönünden dört bölümde ele alınmıştır (M.E.B. Tebliğler

Dergisi, 1998: 2487). Görüldüğü gibi Sosyal Bilgiler dersi bireyin iyi bir vatandaş olarak yetişmesi, çevresini, vatanını tanıması, karşılaştığı sosyal problemleri çözmesini sağlayacak bilgi ve genel kültürü kazanmasını amaç edinmiştir.

Sosyal Bilgiler Öğretimi Programının vizyonu, 2005 programında "21. yüzyılın çağdaş, Atatürk ilke ve inkılâplarını benimsemiş, Türk Tarihini ve kültürünü kavramış, temel demokratik değerlerle donanmış ve insan haklarına saygılı, yaşadığı çevreye duyarlı, bilgiyi deneyimlerine göre yorumlayıp sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturan, kullanan ve düzenleyen (eleştiren düşünen, yaratıcı, doğru karar veren), sosyal katılım becerileri gelişmiş, sosyal bilimcilerin bilimsel bilgiyi üretirken kullandıkları yöntemleri kazanmış, sosyal yaşamda etkin, üretken, hak ve sorumluluklarını bilen, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarını yetiştirmektir" olarak belirtilmektedir (Sosyal Bilgiler Programı, 2005: 45).

Sosyal Bilgiler Programı

Öğretim programı, belli bir öğretim basamağındaki çeşitli sınıf ve derslerde okutulacak konuları, bunların amaçlarını, her dersin sınıflara göre haftada kaç saat okutulacağını ve öğretim metotlarını, tekniklerini gösteren kılavuzdur (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999: 190). Demirel'e göre ise eğitim programı, öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir(Demirel, 2005: 6).

Cumhuriyet döneminde ilkokullarla ilgili olarak 1924–2005 döneminde birçok kez yetişek düzenlemesine girişilmiştir. Haftalık ders programında Tarih ve Coğrafya derslerine birer saat tahsis edildi. Bu dersler başlangıçta 3. 4. ve 5. sınıflarda okutulmuş ancak sonradan 3. sınıf müfredatından çıkarılmıştır (Piriçdane,1997: 14).1924 programının birçok eksiği bulunması ve uygulama sırasında meydana gelen aksaklıklar üzerine 1926 yılında yeni program hazırlandı. Bu programda "toplu öğretim" ilkesi benimsenmiş, böylece derslerin birbirinden bağımsız ve kopuk olması yerine her dersin bir diğerini destekler şekilde uygulamasına yönelik adımlar atılmış; 1924 programında yer alan dersler birleştirilerek "yurt bilgisi" adı altında okutulması kararlaştırılmıştır(Akar, 2001:34). 1926 programında tarih, coğrafya ve yurt bilgisi derslerine haftalık programda ikişer saat ayrılmış ve 4. ve 5. sınıflar müfredatına yerleştirilmişti. (Sönmez, 2005: 459).

1930, 1932 ve 1936 programlarında, adı geçen derslerin isim ve ders saatlerinin korunduğu, ancak yurt bilgisi dersinin 5. sınıfta haftada bir saate indirildiği görülmektedir.1936 programı dünyadaki eğitim öğretim anlayışındaki değişikliklerin ve ülkemizde gerçeklesen yeniliklerin ürünüydü. Programda öğrencilere yakın çevreden hareketle uzağı kavratmak amaçlanmıştı (Baysal, 2006:12).

1948 programında Tarih, Coğrafya ve Yurt Bilgisi derslerinin amaçları yeniden düzenlenmiştir. 4. ve 5. sınıflarda 1936 programındaki ad ve saatleriyle aynen korunmuştur (Akar, 2001: 35; Sönmez, 2005: 459). Bu programda, tarih dersleri, milli tarihimizle ilgili savaşlara, önemli şahıs ve olaylara yer verilerek farklı bir bakış açısı izlenmiştir. Coğrafya dersi programında, ana yönler, mevsimler, zaman tipleri, insanların çesitli isleri ve yasayış tarzları, ulaştırma araçları, dünyanın sekli ve hareketleri, kara ve denizlerin hareketleri vb. konular yer almaktaydı. Yurttaşlık dersi ise; vatandaşlık hak ve ödevleri, siyasi yapı, yargı sistemi, anlaşmalar, iş hayatı, uluslararası ilişkiler vb. konularla zenginleştirilmiştir (Piriçdane,1997: 19).

Cumhuriyet Dönemi'nde 1926, 1930, 1936 ve 1948 programlarında da tek disiplinli program desenine uygun Tarih, Coğrafya ve Yurttaşlık Bilgisi derslerine yer verilmiştir. Bu dersler, ilk kez 1962 yılında yayımlanan İlkokul Program Taslağı'nda, disiplinler arası bir yaklaşımla"Toplum ve Ülke İncelemeleri" adı altında birleştirilerek yer almıştır (Öztürk ve Dilek, 2003:73).1962 program taslağında ilkokulun amacı, kişisel, insani ilişkiler, ekonomik ve toplumsal hayat açılarıyla belirlenmiş; tarih, coğrafya ve yurt bilgisi derslerinin yerine Toplum ve Ülke incelemeleri dersi kabul edilmiştir. Ders saatleri 4. sınıfta altı,5. sınıfta beş saat olarak belirlenmiştir (Sönmez, 2005: 459). Bir kitap basılmamış, öğretmenler derslerini Tarih, Coğrafya ve Yurttaşlık Bilgisi kitaplarıyla yürütmüşlerdir (Akar, 2001: 35).

1968 yılında yayımlanan İlkokul Programı'nda, ilk kez "Sosyal Bilgiler" adını almıştır (Sağlamer, 1997:2; Sözer, 1998:6; Sönmez, 1998:9; Dilek,2001:.55).1968 İlkokul Programı'nda, "İlkokulun dördüncü ve beşinci sınıflarında tarih,coğrafya, yurttaşlık bilgisi adı altında okutulan konular birbirleriyle olan yakın ilişkileri ile çocuğa uygunluğu bakımından birleştirilerek Sosyal Bilgiler adı altında bir bütün haline getirilmiştir (MEB, 1968). Dersin

programı üzerinde, bu yıllarda ABD'de egemen olan "Yeni Sosyal Bilgiler" akımının önemli bir etkisi olmuştur. Ancak, bu hareketi destekleyecek öğretim araç gereçlerinin bulunmayışı ve öğretmenlerin gerekli mesleki donanımdan yoksun oluşu gibi nedenlerle, Türkiye'deki ilköğretim okullarında davranışçı kuramın etkisindeki geleneksel yaklaşım egemenliğini sürdürmüştür (Erden,1996:6; Öztürk ve Dilek, 2003:73, Sağlam, 2006: 22).Programın getirdiği en önemli yenilik ise, önceki programlarda Hayat Bilgisi dersi için benimsenmiş olan eğitimde toplulaştırma anlayışının, ilkokulun 4. ve 5. Sınıflarında da uygulanmasıdır. Bu program ile Hayat Bilgisi dersinin yanında Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi dersleri de mihver ders olarak kabul edilmiştir (Baysal, 2006: 12).
1973 ve 1975 yıllarında programlarda düzenlemelere gidilmiş, ancak, Sosyal Bilgilerle ilgili ayda değer bir değişiklik meydana gelmemiştir. 1990 yılı düzenlemelerinde çevre ve trafikle ilgili onular programa dahil edilmiştir. Bununla birlikte, 1968 programının ana hatlarıyla 1998 yılına kadar uygulandığı görülmektedir. Bu tarihte, 4.-7. sınıfları kapsayacak şekilde yeni bir İlköğretim Okulu Sosyal Bilgiler Öğretim Programı yürürlüğe kondu.

1998 yılında yeniden düzenlenen Sosyal Bilgiler Programı'nın amaçlarıyla 1968 İlköğretim Sosyal Bilgiler Programı'nın amaçları büyük oranda örtüşmektedir. Zorunlu eğitimin sekiz yıla çıkarılmasıyla yeniden düzenlenen Sosyal Bilgiler Programı'nda içerik ve sıra yönünden bazı değişiklikler yapılmıştır. Fakat amaçlar hususunda bir değişikliğe gidilmemesi programın bütünlüğünü ve uyumunu bozmuştur. Bununla birlikte, programın bilgi, değer, tutum ve beceri dengesi açısından da pek uyumlu olmadığı açıktır. Zira bilgi ön planda iken, değer ve özellikle de beceri boyutu oldukça yetersizdir (Sağlam, 2006: 22). 1998yılında ilköğretimin sekiz yıla çıkarılmasıyla yeniden düzenlenen Sosyal Bilgiler Programı'nda içerik ve sıra yönünden bazı değişiklikler yapılırken, amaçlar yönünden bir değişikliğin olmaması programın bütünlüğünü ve uyumunu bozmuştur. Bununla birlikte, programın bilgi, değer, tutum ve beceri dengesi açısından da pek uyumlu olmadığı görülmektedir. Bilgi daha ön planda iken, değer ve özellikle de beceri boyutu oldukça yetersizdir. Bu ve benzeri sorunlar, Sosyal Bilgiler Programının geliştirilmesini zorunlu hale getirmiştir (Öztürk ve Dilek, 2003:79; Doğanay, 2004:204).

Geçen yüzyılın son yıllarından itibaren dünyada öğretim programı geliştirme çalışmaları hızlanmış ve pek çok ülke, köklü değişikliklere gitme ihtiyacı duymuştur. Değişim ülkemizde de yansımasını bulmuş ve Sosyal Bilgiler programı 2005 yılında yeniden düzenlenmiştir.

2005 Sosyal Bilgiler programının dayandığı yapılandırmacı anlayışta öğrenme, bir öğrenme konusuyla ilgili problem çözme, kritik düşünme ve öğrencilerin aktif katılımı üzerine temellendirilmiştir. Öğrenciler, önceki bilgi ve yaşantıları üzerine yeni bir durumu uygulayarak yeni bir anlama düzeyi oluşturmak için, yeni bilgi ile önceden var olan zihinsel oluşumları birleştirirler. Bu yaklaşımda bilginin öğretmen tarafından özümletilmesinden ziyade, öğrencinin yeni bilgi inşa etmesi ön plandadır. Öğrenciler bir olayı ya da kavramı kendi kendilerine keşfettiklerinde daha çok heyecan duydukları için yeni bilgiyi daha iyi özümserler ve farklı yerlerde kullanırlar(Öztürk ve Dilek, 2005: 90). Bu yeni anlayışla öğrencilerin klasik ezbercilik anlayışından kurtarılması ve öğrenci pasifliğinin ortadan kaldırılması amaçlanmıştır Yeni Sosyal Bilgiler Programının temel yaklaşımı, bilgiyi üretmek ve kullanmak için gerekli beceri, kavram ve değerlerle öğrenciyi donatarak etkin bir Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı yetiştirmektir. Öncelikle 'Sosyal Bilgiler' tanımında bir değişiklik görülmektedir (Ata, 2006: 73). Eski yaklaşıma göre Sosyal Bilgiler; tarih, coğrafya ve vatandaşlık gibi derslerle sınırlıydı. Yeni programda ise yukarıdaki disiplinlere antropoloji, hukuk, felsefe, psikoloji, sosyoloji, ekonomi eklenmiş ve bunları yansıtan öğrenme alanlarına göre üniteler belirlenmiştir. Sosyal Bilgiler dersinin toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersi olduğunun altı çizilmiştir (Ata, 2006: 73).

Ülkemizdeki bu yeni programın evrensel ve ulusal hedeflerine baktığımız zaman öğrenenlere çeşitli bilgiler kazandırma yanında, çok çeşitli beceri ve değerlerin de gelişmesinin amaçlandığı dikkat çekmektedir. Öngörülen temel becerilerin bazıları şunlardır: Eleştirel düşünme becerisi, problem çözme becerisi, gözlem becerisi, yaratıcı düşünme becerisi, vb. (MEB, 2005). Bunların yanında 4. sınıfta 91, 5. sınıfta 121 kavramla birlikte çok sayıda değerin de öğrenciler tarafından kazanılması hedeflenmiştir (Özdemir, 2009).

Sosyal Bilgiler Programı ve Öğeleri

Eğitim programları hazırlanırken birtakım unsurlar göz önünde bulundurulur. Bunları baslıca; toplumsal değer ve yargılar, toplumun ve bireylerin ihtiyaç ve beklentileri, konu alanları vb. seklinde sıralamak mümkündür

(Akar, 2001: 5). Program tasarımları bir eğitim programını oluşturan temel öğelerden meydana gelmekte ve bu öğeler arasındaki ilişkiler açısından farklılıkları ortaya koymakta farklı tasarımlar ortaya çıkarmaktadır. Bir programın temel öğeleri, hedef, içerik (konu alanı), öğrenme yaşantıları ve değerlendirmedir (Demirel, 2005: 47).

Hedefler: eğitim sürecine giren kişinin davranışlarında, dolayısıyla da kişiliğinde oluşması istenen farklılaşmaları belirler. Eğitilecek kişinin kazanması gereken davranış ölçütlerini ortaya koyar (Demirel ve Kaya, 2003: 12-13). Programın birinci boyutu olan hedefler, dikey ve yatay olmak üzere iki aşamada ele alınmalıdır. Dikey boyutta hedefler uzak, genel ve özel hedefler olarak belirlenir. Yatay boyutta ise aşamalı olarak üç alanda sınıflandırılmaktadır. Bunlar da bilişsel, duyuşsal ve devinişsel (psikomotor) alanlardır (Demirel, 2006: 39-40).Her türlü eğitim etkinliklerinin hedeflere göre düzenlenmesi zorunludur. Planlı eğitim etkinliklerinde derste kullanılacak strateji, yöntem, teknik, araç-gereç, kaynak ve ders etkinlikleri sonucunda yapılacak sınama durumları, hedeflere göre düzenlenir. Bir eğitim sisteminin hedefleri çeşitli seviye ve boyutlarda ele alınabilir. Hedefler genellikle üç boyutta incelenmektedir (Yılmaz ve Sünbül, 2003: 72). Bunlar ülkenin siyasal programına uygun ve oldukça genel çerçevede ele alınan uzak hedef; uzak hedefin yorumu ve aynı zamanda okulun iç görüsünü yansıtan genel hedef; öğrenciye kazandırılması düşünülen özellikler ve bir disiplin ya da bir çalışma alanı için hazırlanmış olan özel hedeflerdir (Demirel, 2005: 106).

İçerik: hedef davranışları kazandıracak biçimde ünite ve konuların düzenlenmesi olarak ele alınabilir. içerik hedef davranışlar için bir araçtır; çünkü önce hedef ve davranışlar belirlenir; sonra bu hedef ve davranışların kazandırılmasına yardımcı olacak biçimde içerik düzenlenir. Oysa çoğu eğitim sisteminde hedef ve davranışlar yerine, içerik ön plana çıkmıştır. Bir içerik; hedef davranışlarla tutarlı, çağdaş bilimsel, sanatsal ve felsefi bilgi ile donanmış, öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyine uygun, somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora ve birbirinin ön koşulu, bilinenden bilinmeyene, kendi içinde mantıklı bir tutarlılığı olacak biçimde düzenlenmelidir (Sönmez, 2005: 39) .Varış'a göre, eğitim programlarında içerik seçimiyle ilgilenenler dört ölçüte göre hareket etmelidirler. Bu ölçütler toplumsal fayda, bireysel fayda, öğrenme ve öğretme, bilgi strüktüründe muhtevanın işgal ettiği yerdir. Ancak yazar, bunlara yeni ölçütlerin ilave edilebileceğini savunur (Demirel, 2005: 120**).**

Önceki programlara kıyasla, 2005 sosyal bilgiler dersi öğretim programının içeriği esnek tutulmuştur. Programda içeriğin; bilgi, beceri ve değerlerin birlikte işlendiği öğrenme alanları biçiminde verildiği görülmektedir. Öğrenme etkinlikleri ve ünitelerin adları, "Sosyal Bilgiler Öğreniyorum", "Yeryüzünde Yasam", "Ülkemizin Kaynakları", "Ülkemiz ve Dünya", "İpek Yolunda Türkler", "Demokrasinin Serüveni" ve "Elektronik Yüzyıl" gibi öğrencilerin dikkatini çekecek ve merakını uyandıracak biçimde düzenlenmiştir. Ayrıca, bilgilerin güncel yasama uygun biçimde tasarlandığı ve yakın çevreden uzağa doğru bir öğrenmenin benimsendiği görülmektedir. Bu bakımdan program içeriğinin yapılandırmacı yaklaşıma uygun olduğu söylenebilir. Kuskusuz, içeriğin daha ayrıntılı olarak değerlendirilmesi, ancak ders kitaplarındaki yansıması ile olanaklı olabilecektir. 2004 öncesi sosyal bilgiler dersi öğretim programlarında içerik; konular ve alt konular biçiminde yer alırken, 2004sosyal bilgiler dersi öğretim programında öğrenme alanları doğrultusunda oluşturulan üniteler ve ünitelerdeki kazanımları gerçekleştirmeye yönelik etkinlikler biçiminde yer almıştır (Yasar, 2005:338). Ayrıca, 1998 sosyal bilgiler dersi öğretim programının içeriğine bakıldığında, Tarih ve Coğrafya disiplinlerinin ağırlıklı olduğu görülürken,2004 sosyal bilgiler dersi öğretim programının içeriğinde ise, Tarih ve Coğrafya ağırlığının ortadan kalktığı ve Sosyal Bilimlerin farklı disiplinlerinin öğrenme üniteleri içerisinde yer aldığı görülmektedir (Karaduman, 2005: 18-19).

Eğitim Durumu: .Bu kavramın yerine " öğrenme ve öğretme süreci", "öğrenme-öğretme etkinlikleri", "öğretme durumu", "isleniş" gibi kavramlarda kullanılmaktadır. Programın en can alıcı öğesi olan eğitim durumu, ünitede yer alan kazanımların öğrencilere kazandırılması için yapılacak etkinlikleri kapsar. Bu süreç öğrencinin farklılaştırıldığı süreçtir. Eğitimden beklenen, bilmeyen bireyi bilen, yapamayan bireyi yapan, sorunlarını çözemeyen öğrenciyi çözen, sevmeyen öğrenciyi seven, başaramayan öğrenciyi başaran hale getirme isi, düzenlenecek eğitim durumu ile sağlanabilir (Sağlam, 2006: 37–38). İstenilen öğrenme yaşantılarını oluşturabilecek eğitim durumlarının seçilip düzenlenmesinde uyulması gereken bazı ilkeler vardır. Bu ilkeler söyle sıralanabilir**:** Eğitim durumları hedefle ilgili olmalıdır. Eğitim durumları öğrenci düzeyine uygun olmalıdır

Eğitim durumları, hem birden çok hedefe hizmet etmeli hem de istenmeyen sonuçlar ortaya çıkarmaktan uzak olmalıdır (Yılmaz ve Sünbül, 2003: 89).

2005 Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının önceki programlardan ayrılan en temel özelliği, Öğrenci merkezli öğretimi amaçlamasıdır. Ancak, 2004 sosyal bilgiler dersi öğretim programında genel olarak göze çarpan özellik, öğrenci merkezli yaklaşıma uygun ve tutarlı öğelerin az olmasıdır. Ayrıca, öğretmenlerin programda verilen etkinlikler dışında, çevresel etmenleri göz önünde bulundurarak kazanımlar doğrultusunda etkinlikler hazırlayabilecekleri belirtilmektedir. Ancak, öğrencilerin gerçekleştirilecek etkinlikleri belirlemedeki rolüne değinilmemektedir. Bu durumda, öğretmenlerin etkinlikleri hazırlayacak bilgilerinin ve yeterliliklerinin ne düzeyde olduğu da belli olmadığı gibi, öğrencilerin de sürece ne düzeyde ve nasıl katılacakları belli değildir. 2004 sosyal bilgiler dersi öğretim programında öğretme-öğrenme sürecinde güncel ve özgün öğrenme yaklaşımlarına değinilmektedir. Özellikle, açıklamalar bölümünde kapsamlı açıklamalar yer almaktadır. Bu açıklamaların, programın etkili bir biçimde uygulanmasına katkıda bulunacağı ve öğretme-öğrenme sürecine zenginlik getireceği söylenebilir (Yaşar, 2005:339).Yine, program hazırlanırken, öğrencilerin ön bilgileri dikkate alınmaya çalışılmış; bunun için dersin islenişinde öğretmenin üniteler, dersler ve ara disiplinler ile ilişkilendirmeler yapmasına olanak sağlanmıştır. Ancak, birçok etkinlikte, öğretmenin öğrencilerin ön bilgilerini belirlemesi gerektiğine etkinliklerin başlangıcında yer verilmemiştir.

Değerlendirme: Belli bir ögrenci grubu için hazırlanıp uygulanan programların öğretim hedeflerinin istenilen düzeyde kazanılmasını sağlamada yeterli olup olmadığını belirlemek bazı ölçme ve değerlendirme etkinlikleri ile mümkün olabilir (Tan, 2006:16). Ertürk değerlendirmeyi eğitimde program geliştirmenin son ve tamamlayıcı halkası olarak eğitim hedeflerini gerçekleştirme derecesini tayin etme süreci olarak tanımlamıştır (Yılmaz ve Sünbül, 2003: 92).

Programın değerlendirme boyutu, önceki programlarda yer alan geleneksel ölçme değerlendirme yöntemlerini içermesinin yanı sıra, ağırlıklı olarak yapılandırmacı öğrenmenin vurguladığı "süreç" değerlendirme anlayışı ile desteklenmiştir. Programdaki değerlendirme yöntemleri ile sadece ürün değil, öğrenme sürecinin de değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle, geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemlerinin yanı sıra, gösteri, tartışma, gözlem, proje, öz değerlendirme, anekdot, görüşme, araştırma kağıdı, tutum ölçekleri, öğrenci ürün dosyası ve tutum ölçekleri gibi ölçme-değerlendirme tekniklerine yer verilmiştir (MEB, 2005:109-117). Ancak, bu teknikler kullanılarak yapılan değerlendirmelerin genel not sistemine nasıl dönüştürüleceği ile ilgili bilgi verilmemiştir. Ayrıca, etkinlik örnekleri içinde birçok ölçme yöntem ve tekniği birlikte ve yeterince açıklama yapılmadan verilmiştir.

YÖNTEM

Arastırma Modeli

Bu araştırma genel tarama modelindedir. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu sekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Genel tarama modelleri ise, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar 2005:77) .

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırma amaçları doğrultusunda Kılıçoğlu(2007) tarafından geliştirilen, ankete katılan öğretmenlerin kişisel özelliklerini belirlemeyi amaçlayan 5 soru ve araştırmanın alt problemlerine yönelik 40 soru olmak üzere toplam 45 sorudan olusan 5'li likert tipinde bir anket kullanılmıştır. Araştırma anketinde kazanımlar bölümünde 10 soru, içerik bölümünde 10 soru, eğitim durumu bölümünde 15 soru, değerlendirme bölümünde 5 soru olmak üzere programın bu açılardan yeterlilik düzeyini belirlemeye yönelik 40sorubulunmaktadır. Birinci bölümünde yer alan 5 soru, araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olduğu okul, görev yaptığı branşları ve okuttuğu sınıfları belirlemeye yöneliktir. İkinci bölümde bulunan 40 soru araştırmanın alt problemlerine göre dört alt gruptan oluşmuştur. Bu gruplarda yer alan sorular anket içerisinde aynı amaca yönelik soruların bir arada olmaması için karışık olarak verilmiştir. Veri toplama aracının 1. bölümünde bulunan, araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel özeliklerini belirlemeye yönelik

sorular için uygun cevaplar verilmiş ankete katılan öğretmenlerin kendilerine uygun seçeneği işaretlemeleri istenmiştir. Anketin 2. bölümünde bulunan sorular ise "Tamamen Katılıyorum", "Katılıyorum","Kısmen", "Katılmıyorum" ve "Kesinlikle Katılmıyorum" seçenekleri ile ifade edilmiş ve yine öğretmenlerin en uygun buldukları seçeneği işaretlemeleri istenmiştir. Öğretmenlere açık uçlu üç soru da sorulmuştur.

Veri Toplama Araçlarının Uygulanması

Bolu ili ve merkez ilçelerde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan 100 öğretmene güvenirlik için uygulanmıştır. Elde edilen veriler sonucunda güvenirlik katsayısı olan Cronbach Alpha 0,97 olarak hesaplanmıştır Daha sonra araştırma anketi örneklemde bulunan Bolu il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan toplam 114 öğretmene uygulanmıştır.

Verilerin Çözümlenmesi ve Değerlendirilmesi

Araştırmanın genel amacı çerçevesinde araştırma kapsamında cevapları aranan alt problemlere yönelik olarak toplanan verilerin istatistikî çözümlemeler yapılmıştır. Öğretmenlerin araştırmanın alt problemlerine göre oluşturulan dört alt grupta yer alan sorulara verdikleri cevaplar "Kesinlikle Katılıyorum", "Katılıyorum", "Kısmen", "Katılmıyorum" ve "Kesinlikle Katılmıyorum" seçeneklerine göre frekans (f) ve yüzde (%) olarak hesaplanmış ve tablo haline getirilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde ölçme araçları ile toplanan veriler, uygun istatistik teknikler kullanılarak analiz edilmiş, bulgular tablo haline getirilerek açıklanmıştır.

Tablo1: Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Programında Kazanımlara İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

	Yüzde frekans	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1.Program kazanımları toplumun ihtiyaçlarından hareket edilerek düzenlenmiştir. X:3.64	%	18.4	35.1	42.1	1.8	2.6
	f	21	40	48	2	3
4.Program kazanımları öğrencilerin gelişim özelliklerine uygundur. X:3.67	%	11.4	50.9	31.6	6.1	-
	f	13	58	36	7	-
7. Program kazanımları konu alanının özellikleri ile paralellik taşımaktadır. X:3.74	%	12.3	54.4	28.9	4.4	
	f	14	62	33	5	-
12. Program kazanımları öğretmenler tarafından açık ve anlaşılabilir niteliktedir. X:3.90	%	25.4	49.1	18.4	4.4	2.6
	f	29	56	21	5	3
17. Program kazanımları öğrenme alanlarını genel anlamda yansıtmaktadır. X:3.78	%	7.9	64.9	24.6	2.6	
	f	9	74	28	3	-
21.Program kazanımları öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun bir şekilde cevap vermektedir. X:3.83	%	12.3	66.7	14	6.1	0.9
	f	14	76	16	7	1
26. Program kazanımları kendi aralarında birbirleriyle tutarlıdır. X:3.79	%	16.7	52.6	25.4	4.4	0.9
	f	19	60	29	5	1
30. Program kazanımları öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine uygun olarak tasarlanmıştır. X:3.46	%	4.4	52.6	28.9	13.2	0.9
	f	5	60	33	15	1
35.Program kazanımları okullarımızda gerçekleştirilebilecek niteliktedir. X:3.58	%		50.9	31.6	7	0.9
	f	11	58	36	8	1
38. Program kazanımları toplumun genel beklentilerini yansıtmaktadır. **X:3.38**	%	4.4	43	44.7	4.4	3.5
	f	5	49	51	5	4

Tablo1'de görüldüğü gibi, "Program kazanımları toplumun ihtiyaçlarına göre düzenlendiğine" ilişkin soruya öğretmenlerin %42.1'i kısmen katıldığını, %35.1'nin katılıyorum ve "Program kazanımları öğrencilerin gelişim düzeylerine uygundur" sorusuna öğretmenlerin %50.9'u katılıyorum, %31.6'sı kısmen katılıyorum seçeneğini işaretlemişlerdir.

"Program kazanımları konu alanının özellikleri ile paralellik taşımaktadır" seçeneğine ise %54.4 katılıyorum ve "Program kazanımları öğretmenler tarafından açık ve anlaşılabilir niteliktedir."sorusuna öğretmenlerin %49.1'i katılıyorum şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

"Program kazanımları öğrenme alanlarını genel anlamda yansıtmaktadır" sorusuna %64.9'u katılıyorum,% 24.6'ü kısmen katılıyorum" ve "Program kazanımları öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun bir şekilde cevap vermektedir" %66.7'si katılıyorum %14'ü kısmen katılıyorum seçeneğini işaretlemiştir.

Öğretmenler "Program kazanımları kendi aralarında birbirleriyle tutarlıdır." sorusuna %52.6'sı katılıyorum,%28.9'u kısmen katılıyorum ve "Program kazanımları öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine uygun olarak tasarlanmıştır"." %52.6'sı katılıyorum, % 28.9'u kısmen katılıyorum seçeneğini işaretlemiştir "Program kazanımları okullarımızda gerçekleştirilebilecek niteliktedir" sorusuna %50.9'u katılıyorum %31.6'sı kısmen katılıyorum ve "Program kazanımları toplumun genel beklentilerini yansıtmaktadır."%44.7 kısmen katılıyorum, %43 katılıyorum seçeneğini işaretlemişlerdir.

Görüldüğü gibi, Sosyal Bilgiler programında kazanımlar konusunda öğretmenlerin görüşlerinin ortalamalarına bakıldığında (3.67) katılıyorum şeklindedir. En düşük aritmetik ortalaması 3.38 ile programda kazanımlar toplumun genel beklentilerini yansıtmaktadır görüşü ile ilgilidir.

Tablo2: Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Programında İçeriklere İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

		Kesinlikle katılıyorum	**Katılıyorum**	**Kısmen katılıyorum**	**Katılmıyorum**	**Kesinlikle katılmıyorum**
2. Program içeriği ile kazanımlar arasında bir tutarlılık vardır X: 3.79	%	16.7	51.8	28.1	1.8	1.8
	f	19	59	32	2	2
5.Program içeriğinde yer alan bilgiler öğrenci seviyesini yansıtmaktadır X: 3.53	%	6.1	57	21.9	14	0.9
	f	7	65	25	16	1
10. Program içeriği açık bir şekilde anlaşılmaktadır. X:3.69	%	13.2	51.8	28.9	3.5	2.6
	f	15	59	33	4	3
14. Program içeriğindeki bilgilere bakıldığında, bu bilgilerin güncel ve geçerli olduğu görülmektedir. X:3.55	%	16.7	50	24.6	14	0.9
	f	19	57	28	16	1
19. Program içeriği öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alınarak düzenlenmiştir. X:3.71	%	11.4	50.9	36.8	-	0.9
	f	13-	58-	42-	-	1-
23. Program içeriğini oluşturan alt disiplinler birbirleri ile ilişkili olarak yansıtılmıştır X:3.62	%	8.8	49.1	37.7	4.4	
	f	10-	56-	43	5-	-
28. Programın içeriği dikkate alındığında günlük yaşamla ilişkilendirilebileceği görülmektedir X:3.67	%	7.9	59.6	25.4	61.1	0.9
	f	9	68	29	7	1
33. Program içeriğindeki konu alanları önceki öğrenmelerle ilişki kurulabilecek niteliktedir X:3.57	%	2.6	57.9	33	6.1	-
	f	3	66	38	7	-
36. Program içeriğinde yer alan bilgilerin sunuluş sırası öğretim ilkelerine uygun bir şekilde düzenlenmiştir. X:3.57	%	2.6	63.2	24.6	7.9	1.8
	f	3	72	28	8	2
39. Program içeriği açık, anlaşılabilir ve uygulanabilir bir niteliktedir. X:3.52	%	5.3	48.2	40.4	6.1	-
	f	6	55	46	7	-

Tablo 2'de görüldüğü gibi"Program içeriği ile kazanımlar arasında bir tutarlılık vardır" sorusuna öğretmenlerin %51.8'i katılıyorum, %28.1'i kısmen katılıyorum ve"Program içeriğinde yer alan bilgiler öğrenci seviyesini yansıtmaktadır" sorusuna öğretmenlerin %57'si katılıyorum, %21.9'u kısmen katılıyorum seçeneğini işaretlemişlerdir.

"Program içeriği açık bir şekilde anlaşılmaktadır" sorusuna %51.8'i katılıyorum, %28.9'u kısmen katılıyorum ve "Program içeriğindeki bilgilere bakıldığında, bu bilgilerin güncel ve geçerli olduğu görülmektedir" sorusuna öğretmenlerin %50'si, %24.6'sı kısmen katılıyorum şeklinde görüş belirtmişlerdir.

"Program içeriği öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alınarak düzenlenmiştir" sorusuna %50.9'ı katılıyorum, %36.8'i kısmen katılıyorum ve "Program içeriğini oluşturan alt disiplinler birbirleri ile ilişkili olarak yansıtılmıştır" sorusuna ise %49.1'i katılıyorum, %37.7'si kısmen katılıyorum seçeneğini işaretlemişlerdir.

Programın içeriği dikkate alındığında günlük yaşamla ilişkilendirilebileceği görülmektedir" sorusuna %59.6'sı katılıyorum,% 25.4'si kısmen katılıyorum ve"Program içeriğindeki konu alanları önceki öğrenmelerle ilişki kurulabilecek niteliktedir" sorusuna öğretmenlerin %57.9'u katılıyorum, % 33'ı kısmen katılıyorum seçeneğini işaretlemiştir.

"Program içeriğinde yer alan bilgilerin sunuluş sırası öğretim ilkelerine uygun bir şekilde düzenlenmiştir." Sorusuna %63.2'si katılıyorum, % 24.6'sı kısmen katılıyorum ve "Program içeriği açık, anlaşılabilir ve uygulanabilir bir niteliktedir" %48.2'i katılıyorum, %40.4'ü kısmen katılıyorum şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Tabloda görüldüğü gibi, soruların aritmetik ortalamasına bakıldığında programın içeriği konusunda öğretmenlerin (3.62) katılıyorum görüşünde olduğu görülmüştür. İçerik bakımında program olumlu olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 3: Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Ders Programında Yer Alan Eğitim Durumlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

3. Sosyal Bilgiler derslerinde anlatım öğretim ilkelerinden hareketle işlenmektedir. X:3.87	%	20.2	53.5	21.1	4.4	0.9
	f	23-	61-	24-	5-	1-
6. Sosyal Bilgiler derslerinde öğrencilerin dikkatini konuya ve kazandırılacak davranışlara çekilmektedir 3.81	%	20.2	51.8	21.1	3.5	3.5
	f	23	59	24	4	4
9.Sosyal Bilgiler dersi öğrencileri dersin kazanımlarından haberdar edilmektedir. 3.65	%	7	59.7	25.4	7.9	-
	f	6	68	29	9	-
11.Sosyal Bilgiler derslerinde öğretime başlamak için gerekli önkoşul davranışları belirlenmektedir. 3.71	%	20.2	39.5	34.2	3.5	2.6
	f	23	45	39	4	3
13. Sosyal Bilgiler derslerinde öğrencilerin önceden sahip oldukları davranışlarla, yeni derste kazanacakları davranışlar ilişkilendirilmektedir. 3.72	%	18.4	48.2	23.7	7	2.6
	f	21	55	27	8	3

15. Sosyal Bilgiler dersi bilgiyi aktarmaktan çok öğrencilere bilgiye ulaşmaları konusunda yol göstermektedir. 3.67	%	16.7	44.7	28.1	10.5	-
	f	19-	51-	32-	12-	-
18. Sosyal Bilgiler derslerinde öğrencilerin anlatılanları kavrayabilmeleri içerik açık, anlaşılabilir bir şekilde ifade edilmektedir. 3.79	%	14.9	53.5	28.9	1.8	0.9
	f	17	61	33-	2	1
20. Sosyal Bilgiler derslerinde öğrenciler soru sormaya ve cevap vermeye isteklendirilip, cesaretlendirmektedir. 3.85	%	17.5	56.1	21.9	3.5	0.9
	f	20	64	25	4	1
22. Sosyal Bilgiler dersi öğrenciler etkileşim içinde birbirlerinden öğrenmelerine imkan sağlamaktadır. 3.85	%	15.8	59.6	18.4	6.1	-
	f	18	68	21	7	-
25. Sosyal Bilgiler dersi öğrencilerin görüşlerini açık, özgür bir şekilde ifade etmelerine fırsat verecek demokratik ortamları sağlamaktadır. 3.78	%	14.9	52.6	28.9	2.6	0.9
	f	17	60	33	3	1
27. Sosyal Bilgiler derslerinde öğrencilerin yansıtıcı düşünmesini, yaratıcı olmasını, bireysel ve grup problemlerini çözmesini gerektirecek etkinliklere yönelik uygulamalar yapılmaktadır. 3.67	%	6.1	61.4	27.4	4.4	0.9
	f	7	70	31	5	1
29. Sosyal Bilgiler derslerinde öğrenciler tartışma bitiminde ana temaları da belirleyerek, ortaya çıkan düşünceler konusunda genel özetler yapmaktadır. 3.49	%	12.3	39.5	37.7	6.1	-4.4
	f	14	45	43	7	5
31. Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat edilmektedir. 3.47	%	7	42	43	7	0.9
	f	8	48	49	8	1
34. Sosyal Bilgiler derslerinde iletişim bütün öğeleriyle uygulanmaktadır. 3.64	%	9.6	55.3	24.6	10.5	
	f	11-	63-	28-	12-	-
37. Sosyal Bilgiler derslerinde kazanımlar öğretim ortamlarında gerçekleştirilmektedir. 3.42	%	2.6	50.9	36	-7	3.5
	f	3	58	41	8	4

Tablo 3'de görüldüğü gibi "Sosyal Bilgiler derslerinde anlatım öğretim ilkelerinden hareketle işlenmektedir" sorusuna öğretmenlerin%53.5'i katılıyorum %21.1'i katılıyorum ve"Sosyal Bilgiler derslerinde öğrencilerin dikkatini konuya ve kazandırılacak davranışlara çekilmektedir" sorusuna %51.8'i katılıyorum, %21.1'si kısmen katılıyorum seçeneğini işaretlemişlerdir.

"Sosyal Bilgiler dersi öğrencileri dersin kazanımlarından haberdar edilmektedir" sorusuna öğretmenlerin %59.7'si katılıyorum, %25.4'si kısmen katılıyorum ve "Sosyal Bilgiler derslerinde öğretime başlamak için gerekli ön koşul davranışları belirlenmektedir" sorusuna öğretmenlerin % 39.5'si katılıyorum,% 34.2'si kısmen katılıyorum şeklinde görüş belirtmişlerdir.

"Sosyal Bilgiler derslerinde öğrencilerin önceden sahip oldukları davranışlarla, yeni derste kazanacakları davranışlar ilişkilendirilmektedir" sorusuna öğretmenlerin %48.2'si katılıyorum, %23.7'si kısmen katılıyorum ve

"Sosyal Bilgiler dersi bilgiyi aktarmaktan çok öğrencilere bilgiye ulaşmaları konusunda yol göstermektedir." sorusuna öğretmenlerin %44.7'si katılıyorum %28.1'i kısmen katılıyorum şeklinde yanıtlamıştır.

"Sosyal Bilgiler derslerinde öğrencilerin anlatılanları kavrayabilmeleri içerik açık, anlaşılabilir bir şekilde ifade edilmektedir." sorusuna öğretmenlerin %53.5'i katılıyorum, %28.9i kısmen katılıyorum ve"Sosyal Bilgiler derslerinde öğrenciler soru sormaya ve cevap vermeye isteklendirilip, cesaretlendirmektedir" sorusuna öğretmenlerin %56.1katılıyorum, %21.9'si kısmen katılıyorum seçeneğini işaretlemişleridir.

"Sosyal Bilgiler dersi öğrenciler etkileşim içinde birbirlerinden öğrenmelerine imkan sağlamaktadır" %59.6'sı katılıyorum, %18.4'ü kısmen katılıyorum ve"Sosyal Bilgiler dersi öğrencilerin görüşlerini açık, özgür bir şekilde ifade etmelerine fırsat verecek demokratik ortamları sağlamaktadır" sorusuna öğretmenlerin %52.6'sı katılıyorum, %28.9'u kısmen katılıyorum şeklinde yanıtlamışlardır.

"Sosyal Bilgiler derslerinde öğrencilerin yansıtıcı düşünmesini, yaratıcı olmasını, bireysel ve grup problemlerini çözmesini gerektirecek etkinliklere yönelik uygulamalar yapılmaktadır" sorusuna %61.4'ü katılıyorum, % 27.4'ü kısmen katılıyorum şeklinde yanıtlamışlardır. "Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat edilmektedir" sorusuna öğretmenlerin %42'si katılıyorum cevabı verirken %43'ü kısmen katılıyorum şeklinde cevaplamıştır.

"Sosyal Bilgiler derslerinde öğrenciler tartışma bitiminde ana temaları da belirleyerek, ortaya çıkan düşünceler konusunda genel özetler yapmaktadır" %39.5'i katılıyorum, %37.7'si kısmen katılıyorum şeklinde yanıtlamıştır ve "Sosyal Bilgiler derslerinde iletişim bütün öğeleriyle uygulanmaktadır" %55.3'ü katılıyorum, %24.6'sı kısmen katılıyorum, "Sosyal Bilgiler derslerinde kazanımlar öğretim ortamlarında gerçekleştirilmektedir" %50.9'u katılıyorum %36'sı kısmen katılıyorum şeklinde yanıtlamıştır.

Tabloda görüldüğü gibi, Sosyal Bilgiler öğretmenleri programı eğitim durumları açısından (3.69) "katılıyorum" şeklinde görüş belirtmişlerdir. Eğitim durumlarını değerlendirirken olumlu görüş belirtmişlerdir.

Tablo4: Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Ders Programından Değerlendirmeye İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

8. Program değerlendirmesinde alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarına ağırlık verilmektedir X:3.77	%	10.5	61.4	22.8	-	-
	f	12-	70-	26-	6-5.3	-
16. Program değerlendirmesi öğretim içeriği, öğretim amaçları, öğretim materyalleri, öğretim yöntem ve teknikleri, öğretim ortamları, öğrenci performanslarını kapsamaktadır. X:3.67	%	4.4	63.2	28.1	4.1	-
	f	5	72	32	5	-
24. Program değerlendirmelerinde objektif araçlar kullanılmaktadır X:3.83	%	27.2	30.7	41.2	-	0.9
	f	31	35	47	-	1-
32. Program değerlendirmelerinde programla ilgili tüm kişilerden (öğretmen, öğrenci, yöneticiler, veliler vb.) bilgi alınmaktadır X:3.56	%	7	49.1	36.8	7	-
	f	8	56	42	8	-
40. Program değerlendirmesi programın başladığı andan itibaren, bitiminden belli bir süre sonraya kadar devam etmektedir X:3.41	%	1.8	47.2	41.2	9.6	
	f	2	54	47	11	-

Tablo 4'e göre, "Program değerlendirmesinde alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarına ağırlık verilmektedir" sorusuna öğretmenlerin %61.4'ü katılıyorum "Program değerlendirmesi öğretim içeriği, öğretim amaçları, öğretim materyalleri, öğretim yöntem ve teknikleri, öğretim ortamları, öğrenci performanslarını kapsamaktadır" sorusuna ise %63.2 katılıyorum seçeneğini işaretlemişlerdir.

"Program değerlendirmelerinde objektif araçlar kullanılmaktadır" sorusuna %41.2 kısmen katılıyorum seçeneğini işaretlemişlerdir. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler programında değerlendirmeye ilişkin ortalamalarına bakıldığında (3.64) "katılıyorum" şeklinde görülmüştür.

Tablo 5: Öğretmenlerin Cinsiyetlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Cinsiyet	N	X	S	F	t	Serbestlik	P
Bayan	46	143.02	21.93	.660	-1.529	112	.129
Erkek	68	149.38	21.68				

Tablo 5'da görüldüğü gibi, 114 öğretmenin 46'sı bayan, 68'i ise erkek öğretmendir. 4-5 Sosyal Bilgiler programına ilişkin öğretmen görüşlerinde göre bayan öğretmenlerle ile erkek öğretmenler arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı "t" testiyle yoklanmış, gözlenen .129 P değeri 112 serbestlik ve .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Bayan ve erkek öğretmen görüşlerinin birbirinden farklı olmadığı söylenebilir.

Sosyal Bilgiler Dersi Programı Öğretmenlerin Kıdemlerine İlişkin Bulgular

İlköğretim 4-5. Sınıflarda Sosyal Bilgiler dersinde öğretmenlerin kıdem durumlarına sayı, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri tablo 6'da verilmiştir**.**

Tablo 6: Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitiminde Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Sayı ve Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları

Kıdem	N	X	Ss
1-5 yıl	-	-	-
6-10 yıl	2	134.50	26.16
11-15 yıl	39	160.64	15.41
16-19 yıl	6	137.00	31.15
20+ yıl	67	140.01	20.69

Tablo 6'da görüldüğü gibi, 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler 2, 11-15 yıl olanlar 39, 16-19 yıl kıdeme sahip olanlar 6, 20 yıl üstünde kıdeme sahip olanlar 67 olarak belirlenmiştir.

İlköğretim 4-5. Sınıflarda Sosyal Bilgiler programına ilişkin öğretmenlerin mesleki kıdem durumlarına göre görüşlerinin farklılık gösterip göstermediğine ilişkin puan ortalamaları arasında farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 7: 4-5 Sosyal Bilgiler Programında Görüşlere Göre Öğretmenlerin Kıdemlerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Veri Grupları	Kareler Toplamı	S.D.	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	11434.67	3	3811.557	9.790	.000
Gruplar İçi	42826.45	110	389.331		
Toplam	54261.13	113			P < .05

Tablo 7'e göre, 4-5 Sosyal Bilgiler dersi programına ilişkin olarak öğretmenlerin kıdem değişkenine göre aralarında anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucuna göre P= .000 bulunmuştur. Buna göre 0.05 düzeyinde öğretmenlerin kıdemlerine göre görüşleri arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Buna göre 0.05 düzeyinde öğretmen görüşleri arasında anlamlı fark vardır. ($P < 0.05$).Farkın nereden kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Tukey HSD test sonuçları Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8: 4-5 Sosyal Bilgiler Programına İlişkin Olarak Kıdem Durumlarına Göre Öğretmen Görüşleri Arasındaki Puanların Tukey HSD Testi Çözümlenmesi

BAĞIMLI DEĞİŞKEN	(I) KIDEM	(J)	Ortalama farkı(I-J)	Std.Hata	P
TUKEY HSB	2.00	3.00			.266
		4.00			.999
		5.00			.980
	3.00	2.00			.266
		4.00*			.036
		5.00*			.000
	4.00	2.00			.999
		3.00*			.036
		5.00			.984
	5.00	2.00			.980
		3.00*			.000
		4.00			.984

3. grup ile 4. Grup arasında(11-15 yıl kıdemi olanlar ile 16-19yıl arası kıdeme sahip olanlar arasında) 3. Grup ile 5. Grup arasında (11-15 yıl kıdemi olanlar ile 20+ yıl arasında) anlamlı fark olduğu görülmüştür.

4-5 Sosyal Bilgiler Programı Öğretmenlerin Mezuniyetlerine İlişkin Bulgular

İlköğretim 4-5. Sınıflarda Sosyal Bilgiler öğretmenlerin mezuniyet durumlarına sayı, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri tablo 'da verilmiştir**.**

Tablo 9: Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitiminde Öğretmenlerin Mezuniyet Durumlarına Göre Sayı ve Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları

Mezuniyet	N	X	Ss
1	3	109.00	8.66
2	38	142.76	22.65
3	8	130.37	15.51
4	57	153.50	19.50
5	6	153.83	17.55
6	2	146.81	21.91

Tablo 9'da görüldüğü gibi, Öğretmen okulu mezunları 3, Eğitim Enstitüsü mezunları 38, Eğitim yüksekokulu mezunları 8, Eğitim Fakültesi mezunları 57, Fen Edebiyat mezunları 6, diğer fakültelerden 2 öğretmen bulunmaktadır.

İlköğretim 4-5. Sınıflarda Sosyal Bilgiler programına ilişkin öğretmenlerin mezuniyet durumlarına göre görüşlerinin farklılık gösterip göstermediğine ilişkin puan ortalamaları arasında farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları tablo 10'da verilmiştir.

Tablo10 : 4-5 Sosyal Bilgiler Programında Görüşlere Göre Öğretmenlerin Mezuniyetlerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Veri Grupları	**Kareler Toplamı**	**S.D.**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**P**
Gruplar Arası	10228.809	5	2045.762	5.018	.000
Gruplar İçi	44032.322	108	407.707		
Toplam	54261.13	113			
					P < .05

Tablo10'a göre, 4-5 Sosyal Bilgiler dersi programına ilişkin olarak öğretmenlerin mezuniyet değişkenine göre aralarında anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucuna göre P= .000 bulunmuştur. Buna göre 0.05 düzeyinde öğretmenlerin kıdemlerine göre görüşleri arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Buna göre 0.05 düzeyinde mezuniyet değişkenine göre öğretmen görüşleri arasında anlamlı fark vardır. (P < 0.05).Farkın nereden kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Tukey HSD test sonuçları Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11: 4-5 Sosyal Bilgiler Programına İlişkin Olarak Mezuniyet Durumlarına Göre Öğretmen Görüşleri Arasındaki Puanların Tukey HSD Testi Çözümlenmesi

BAĞIMLI DEĞİŞKEN	(I) GÖREV	(J) GÖREV	P
TUKEY HSB	1.00	2.00	.067
		3.00	.624
		4.00*	.004
		5.00*	.026
		6.00	.737
	2.00	1.00	.067
		3.00	.615
		4.00	.121
		5.00	.812
		6.00	.993
	3.00	2.00	.624
		3.00	.615
		4.00 *	.035
		5.00	.269
		6.00	1.000
	4.00	1.00 *	.004
		2.00	.121
		3.00 *	.035
		5.00	1.000
		6.00	.780
	5.00	1.00 *	.026
		2.00	.812
		3.00	.269
		4.00	1.000
		6.00	.849
	6.00	1.00	.737
		2.00	.993
		3.00	1.000
		4.00	.780
		5.00	.849

1.grup ile 4. Grup ve 5. Grup arasında (Öğretmen okulu mezunları ile Eğitim Fakültesi mezunları ve Fen Edebiyat mezunları arasında) , 3grup ile 4. Grup (Eğitim yüksekokulu mezunlar ile Eğitim Fakültesi mezunları arasında) arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür.

Tablo 12: Sosyal Bilgiler Dersinde 4-5 Programına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Sınıf Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Sınıf	N	X	S	F	t	Serbestlik	P
4.	58	145.00	19.97	1.547	- .900	112	.370
5.	56	148.00	24.37				

Tablo 'da görüldüğü gibi, 114 öğretmenin 58'i 4.sınıf, 56'sı ise 5. sınıf öğretmenidir. 4-5.sınıf Sosyal Bilgiler programına ilişkin öğretmen görüşlerinde göre 4. Ve 5. Sınıf öğretmenleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı "t" testiyle yoklanmış, gözlenen .370 P değeri 112 serbestlik ve .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. 4. Ve 5. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin birbirinden farklı olmadığı söylenebilir.

Tablo 13: Hizmetiçine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Hizmetiçi eğitim	N	X	S	F	t	Serbestlik	P
Alan öğretmen	15	147.73	16.79	2.063	.173	112	.863
Almayan Öğretmen	99	146.68	22.65				

Tablo 13 'de görüldüğü gibi, 114 öğretmenin 15'i sosyal bilgiler dersi programı ile ligili olarak hizmetiçi eğitim kursuna katılırken, 99'u hizmet içi eğitim kursuna katılmamıştır. 4-5.sınıf Sosyal Bilgiler programına ilişkin öğretmen görüşlerinde göre hizmet içi eğitim alan öğretmenlerle almayan öğretmenler arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı "t" testiyle yoklanmış, gözlenen .863 P değeri 112 serbestlik ve .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Hizmet içi kurs alan ve hizmet içi kurs almayan öğretmenlerinin görüşlerinin birbirinden farklı olmadığı söylenebilir.

Öğretmenlere sorulan açık uçlu sorularda programın beğendikleri yönleri için, Sosyal Bilgiler Programıyla öğretim yapmanın eski programa göre daha kolay olduğunu, Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerle yapılan etkinliklerle kazanımlara kolay ulaştıklarını, programı uygulanırken yakın çevreyle ilişkilendirme yapılabildiklerini, Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ile öğrencilerin derse katılımının arttığını, öğrencilerin kendilerinden beklenen araştırma ve öğrenme çabalarını sergilediklerini ve programı uygulanırken ara disiplinlerle ilişkilendirme yapabildiklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin programla ilgili olarak getirdikleri eleştiriler ise, gelenekçi yaklaşımla yetiştikleri için yeni programa ilişkin bilgi eksikliklerinin olduğunu, araç gereç sıkıntısı çektiklerini, ölçme ve değerlendirmenin daha anlaşılır olması gerektiği ve en çok ölçme değerlendirmede zorlandıklarını, programa göre hazırlanan ders kitaplarında bilgilerin yeterli olmadığını, etkinlik sayılarının fazla olması ve etkinliklerin uygulanması için ders saati sayısının az olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu Eğitim Fakültesi mezunu oldukları halde programda yer alan öğeler ve konularla ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıklarını belirtmişlerdir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

4. ve 5. sınıf öğretmenlerin Sosyal Bilgiler programında yer alan kazanım, içerik, eğitim durumları ve değerlendirmeye ilişkin ortalamalarına bakıldığında "tamamen katılıyorum" şeklinde olumlu görüş belirtikleri görülmüştür**.** İlgili araştırmalar bu görüşü destekler niteliktedir(Aykaç ve Başar, 2005; Gömleksiz ve Bulut ,2006; Dündar, Kayhan ve Yel ,2006; Güven, Gökbulut ve Yel ,2006; Ece,2007;Geçit,2010).

Sosyal bilgiler ders programına ilişkin öğretmenlerin görüşlerinde cinsiyet, okuttukları sınıf, hizmet içi eğitim değişkenine göre fark bulunmamıştır. İlgili araştırmalar sonucu destekler niteliktedir (Gömleksiz ve Bulut, 2006; Bulut ,2006).

Öğretmenlerin kıdem ve mezuniyet durumuna göre görüşleri arasında anlamlı fark bulunmuştur.

ÖNERİLER

1.Sosyal Bilgiler programı konusunda öğretmenlere bilgilendirme çalışmaları içeren hizmet içi eğitim kursları verilmelidir.
2.Programda uygulanması öngörülen öğrenme yaklaşımları ve değerlendirme teknikleri hakkında ciddi ve sistematik bir hizmet içi eğitim verilmelidir. Bu hizmet içi eğitimin uygulamaya dönük olmasında büyük yarar vardır. Özellikle yapılandırmacılık, öğrenci merkezli öğrenme, çoklu zekâ, bireysel farklılıklara duyarlı öğretim ve aktif öğrenme yaklaşımlarının esas aldığı ilke, kuram ve uygulamalar örneklerle öğretmenlere uygulamalı bir şekilde hizmet içi eğitim ile kazandırılmalıdır.
3.Yeni programda öğretme-öğrenme ortamının zenginleştirilmesi açısından, okulların kaynak, araç-gereç ve materyal ihtiyacının karşılanması sağlanmalıdır.
4.Sosyal Bilgiler dersine ayrılan haftalık ders saati süresinin arttırılması sağlanmalıdır.
5.Öğretmenlerin program hakkındaki görüş ve düşüncelerini dikkate alınarak düzenlemeler yapılmalıdır.
.

Not: Bu çalışma 26-28 Nisan 2012 tarihlerinde Antalya'da 46 Ülkenin katılımıyla düzenlenmiş olan "3rd International Conference on New Trends in Education and Their Implications"da sözlü bildiri olarak sunulmuş olup, "Journal of Research in Education and Teaching" Bilim Kurulu tarafından yayınlanmak üzere seçilmiştir.

KAYNAKÇA

Akar, C. (2001), İlköğretim Sosyal Bilgiler Programının Değerlendirilmesi,Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

Ata, Bahri. (2006), "Sosyal Bilgiler Öğretim Programı", Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Yapılandırmacı Bir Yaklaşım, ed. C. Öztürk, , Ankara: PegemA Yayıncılık. s. 71-83.

Aykaç, N., Başar, E. (2005), "İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Eğitim Programının Değerlendirilmesi", Eğitimde Yansımalar: VIII. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Bildirisi, 14-16 Kasım,Erciyes Üniversitesi Sabancı Kültür Sitesi, , Kayseri. s.343-361.

Baysal, N. Z. (2006), "Hayat Bilgisi: Toplumsal ve Dogal Yasama Bütüncül Bir Bakıs", Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Yapılandırmacı BirYaklaşım, ed. C. Öztürk, , Ankara: Pegem A Yayıncılık. s.1-19.

Büyükkaragöz, S. ,Çivi, C. (1999), Genel Öğretim Metotları Öğretimde Planlama Uygulama, İstanbul: Beta Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2005), Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme, , Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirel, Ö., Kaya, Z. (2003), "Eğitimle İlgili Temel Kavramlar", Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirel, Özcan, (2006), Öğretme Sanatı, , Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Dilek, D.(2001) Tarih Derslerinde Öğrenme ve Düşünce Gelişimi, Ankara: Pegem A Yayınları.

Doğanay, A.(2004). "Sosyal Bilgiler Eğitiminin Genel Amaçları Ne Olmalıdır?", Dokuz Eylül Üniversitesi, I. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi Tebliğleri, İzmir, (15-17 Mayıs).

Dündar, Hakan; Kayhan, Cahit ve Yel, Selma. "İlköğretim Sosyal Bilgiler 4-5Programının Değerlendirilmesi". Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı C:1, Gazi Üniversitesi, Ankara:14-16 Nisan 2006.

Dündar, Hakan; Kayhan, Cahit ve Yel, Selma. "İlköğretim Sosyal Bilgiler 4-5 Programının Değerlendirilmesi". Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı C:1, Gazi Üniversitesi, Ankara:14-16 Nisan 2006.

Ece, Bahriye.(2007). "İlköğretim Birinci Kademe 2005 Sosyal Bilgiler Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Afyonkarahisar İli Örneği)".(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Afyonkarahisar: Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Erden, M.(1996). Sosyal Bilgiler Öğretimi, , Ankara :Alkım Yayınları.

Geçit,Y.(2010)." Sosyal Bilgiler Eğitimi "Öğretim Programları Konulu Çalışmalar" Üzerine Bir Araştırma", 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (20 -22 Mayıs 2010), Elazığ, s.50-55.

Gömleksiz, M. N. ve Bulut, (2006). "Yeni Sosyal Bilgiler Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi." Kuramdan Uygulamaya Eğitim Yönetimi. (47), s. 393–421.

Güven, Sevim; Gökbulut, Yasin ve Yel, Selma.(2006). "4.ve 5.Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri". Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı C:2, , Ankara: Gazi Üniversitesi ,14-16 .

Nisan Karaduman, H. (2005), "Sosyal Bilgiler Dersinde Yapılandırmacı Öğrenme İlkelerine Göre Hazırlanan Öğretim Materyallerinin Öğrencilerin Derse İlişkin Tutumlarına, Başarılarına ve Hatırlama Düzeylerine Etkisi", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**.**

MEB. (2005). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (4 ve 5. Sınıflar). TTKB, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

Özdemir, S. M. (2009). Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve Değerlendirilmesi, Sosyal Bilgiler Öğretimi içinde, Ed. Mustafa Safran, , Ankara: Pegem A Yayınları, s: 18-46.

Öztürk, C. , Dursun, D.(2005). (Editörler: Cemil Öztürk ve Dursun Dilek). "Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretim Programları", Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi, Ankara: Pegem Yayınları.

Piriçdane, M. (1997). İlköğretim 1. Kademe Sosyal Bilgiler Ders Programının Değerlendirilmesi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış YLT), Ankara.

Sağlam, H.İ.(2006), Türkiye'deki Davranışçı ve Yapılandırmacı Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamasının Değerlendirilmesi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış DT), Erzurum.

Sağlamer, E. (1997)."Sosyal Bilgiler", Çağdaş Eğitim, Sayı: 232, Ankara, (Mayıs).

Sönmez, V. (1998).Sosyal Bilgiler Öğretimi Öğretmen Kılavuzu, Ankara: Anı Yayınları.

Sönmez, V. (2005), Hayat ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Öğretmen Kılavuzu, Ankara: Anı Yayıncılık.

Sözer, E.(1998). "Sosyal Bilgiler Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme", Sosyal Bilgiler Öğretimi, (Editör: Gürhan Can)., Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Fakültesi Yayınları.

Tan, Ş. (2006), Öğretimde Planlama ve Değerlendirme, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Yaşar, S. (2005), Sosyal Bilgiler Programı ve Öğretimi, Eğitimde Yansımalar: VIII. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Bildirisi, 14-16Kasım, , Kayseri :Erciyes Üniversitesi Sabancı Kültür Sitesi, s:329-342.

Yılmaz, H, Sümbül, A. M. (2003), Öğretimde Planlama ve Değerlendirme, Konya: Çizgi Kitabevi.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs, Haziran, Temmuz 2012 Cilt 1 Sayı 2 ISNN: 2146-9199

MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ TARAFINDAN ÜCRETSİZ OLARAK DÜZENLENEN SEVİYE BELİRLEME SINAVI KURSLARININ 7.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN FEN VE TEKNOLOJİ DERS BAŞARISINA ETKİSİ

Şahin İdin
İpek Yolu İ.Ö.O Keçiören, ANKARA
sahinidin@hotmail.com

İsrafil Tozlu
Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, VAN
israfiltozlu@hotmail.com

Özet

Bu çalışmanın amacı, Van il Merkezinde bulunan ilköğretim okullarında, öğrencilerin Seviye Belirleme Sınav (SBS) başarılarını artırmak için Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından hafta sonları ücretsiz olarak düzenlenen SBS kurslarının Fen ve Teknoloji dersi başarısına olan etkisini araştırmaktır. Araştırmanın verileri 2009–2010 eğitim-öğretim yılında Van il merkezinde öğrenim gören 8. sınıf öğrencileri arasından seçilen 1.000 öğrencinin ilköğretim 7. sınıf SBS puan verilerinden elde edilmiştir. Bu çalışmada, araştırmacılar tarafından geliştirilen 23 maddelik bir anket öğrencilere uygulanmıştır. Ankette, öğrencilerin SBS' deki Fen ve Teknoloji başarıları üzerinde etkileri olduğu düşünülen sorular yer almaktadır. Araştırmanın sonunda: eğitimine ek yardım alanların SBS puanlarının, Sınıf puanlarının (SP) ve Fen ve Teknoloji net sayılarının, eğitimine ek yardım almayanlara göre daha yüksek değerlerde olduğu ortaya çıkmıştır. Okullarda ücretsiz olarak düzenlenen SBS kurslarının başarıya olumlu etkisinin olduğu fakat bunun istenilen seviyede olmadığı tespit edilmiştir. Okuldaki ücretsiz SBS kurslarına devam eden öğrencilerin, aylık ekonomik gelir durumu, günlük ders çalışma süresi ve günlük TV izleme süresi değişkenlerinin, Fen ve Teknoloji net ortalamaları varyansının % 6'sını açıkladıkları tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çoklu Regresyon, Fen ve Teknoloji Eğitimi, SBS Kursları

THE IMPACT OF PLACEMENT TESTS THAT ARE COORDİNATED BY DİRECTORATE OF NATİONAL EDUCATİON FOR FREE TO THE SUCCESS OF SCİENCE AND TECHNOLOGY COURSE OF 7TH GRADE PUPİLS

Abstract

The aim of this study is to investigate SBS courses, arranged by MEB in primary schools located in the center of VAN province in order to promote success of SBS, in terms of its effects on success of science and technology lesson. The output of this study has been obtained from a thousand 8th grade students, selected among all 8th grades students in VAN in 2009-2010 academic year, A 23-item questionnaire has been applied to clarify effects of the attendants of free SBS courses on science and technology subject. In the questionnaire, the exact points of the students performing the SBS examination of science and technology subject such as SBS points and averages of the classes have been demanded. At the end of this study, it is seen that there has been differences among gender in terms of total SBS points and classes averages, but it is not the case for science and technology subject. The SBS points of the students subsided have been higher compared to those not subsided. The free SBS courses were revealed to have positive effects, yet not enough.

Key Words: Multiple Regression, Science and Technology Education, SBS courses

GİRİŞ

Eğitim kurumlarımızda öğrenim görmekte olan öğrencilerimiz yaşamlarının ileriki safhalarında iyi bir meslek sahibi olabilmek için okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim süreçlerini başarılı bir şekilde tamamlamaları gerekmektedir.

Ortaöğretim kurumlarımız çeşitlilik göstermektedir. Fen Liseleri, Anadolu Liseleri, Mesleki ve Teknik Liseler, Sosyal Bilimler Liseleri, Özel Liseler ve Özel Kolejler bunlardan bazılarıdır. Öğrenciler, herhangi bir yüksek öğretim kurumuna yerleşebilmek için sürekli sınavlara tabi tutulmaktadırlar.

İlköğretimden ortaöğretime geçmek isteyen öğrencilere ve ortaöğretimden yüksek öğretime geçmek isteyen öğrencilere, MEB ve ÖSYM tarafından hazırlanan, çoktan seçmeli sorulardan oluşan merkezi sınavlar uygulanmaktadır (İdin, 2011).

SBS; 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerine yönelik olarak her eğitim-öğretim yılı sonunda uygulanan merkezi sistem sınavlarıdır. SBS' de yer alan "sorular, kazanımlar esas alınarak öğrencinin; yorumlama, analiz etme, eleştirel düşünme, sonuçları tahmin etme, problem çözme vb. yeterliliklerini ölçecek nitelikte hazırlanmaktadır" (Ortaöğretim Kurumlarına Geçiş Yönergesi [OGES], 2007).

2009 yılında SBS' ye giren öğrenci sayısı Türkiye genelinde 1.037.116'dır (Milli Eğitim İstatistikleri, 2009). Bu sayının büyüklüğü göz önüne alındığında öğrencilerin herhangi bir orta öğretim kurumuna yerleşebilmek için SBS' de başarılı olmaları gerektiği görülmektedir.

İlköğretim kurumlarında öğrenim gören öğrenciler iyi bir orta öğretim kurumunu kazanabilmek ve SBS' de başarılı olabilmek için özellikle puan getirisi fazla olan Fen Bilimleri testindeki soruları doğru bir şekilde yanıtlamaları gerekmektedir.

İlköğretim öğrencilerine SBS' de müfredatta yer alan konulara ilişkin olarak kazanımlar ile ilgili sorular yöneltilmektedir (SBS Başvuru Kılavuzu, 2009).

Sınavda kazanım odaklı soruların yöneltilmesinin amacı öğrencilerin Fen okuryazarlık düzeylerinin tespit edilmesidir. İlköğretimde öğrenim gören öğrencilerin birer fen okuryazarı bireyler olmaları amaçlanmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005).

Fen ve Teknoloji okuryazarlığı, genel olarak; bireylerin araştırma sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerileri geliştirmeleri, yaşam boyu öğrenen bireyler olmaları, çevreleri ve dünya hakkındaki merak duygusunu sürdürmeleri için gerekli olan fenle ilgili beceri, tutum, değer, anlayış ve bilgilerin bir bileşimidir (MEB, 2005).

2009 yılı SBS sonuçları analiz edildiğinde Van İli ülke genelinde, 81 il içerisinde, 8. sınıf öğrencilerinin katıldığı SBS' de 77. sırada yer almıştır. Van ili'ne 2003–2009 yılları arasında eğitim alanında birçok yatırım yapılmıştır. Okullaşma oranları, derslik yapımı, teknolojik eğitsel malzeme sağlanması ve öğretmen atamaları konularında ciddi yatırımlar yapılarak, ilin eğitim seviyesi yukarılara çıkarılmaya çalışılmıştır (İdin, 2011).

İl genelinde sosyo-ekonomik düzeyi elverişli olan öğrenciler SBS' de başarı elde edebilmek için eğitimlerine ek yardım almaktadırlar. İlin genelinin sosyo-ekonomik durumu düşünüldüğünde öğrencilerin birçoğunun eğitimlerine ek yardım alabilmelerinin olanaklı olmadığı anlaşılmaktadır.

Sayılan bu nedenlerden dolayı il genelinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin, ülke genelinde uygulanmakta olan SBS sınavında daha başarılı olabilmeleri için ücretsiz SBS kursları açılmıştır. Kurslara devam eden öğrencilere ücretsiz olarak, SBS' ye hazırlık yardımcı kaynaklar dağıtılmıştır.

Öğrencilere, öğrenim gördükleri okullarda kendi öğretmenleri tarafından hafta sonları ders verme imkânları sağlanmıştır. Bu kurslarda görev alan öğretmen ve idarecilerin ücretleri de halk eğitim merkezi tarafından karşılanmıştır.

Araştırmanın Amacı

MEB'e bağlı ilköğretim kurumlarında, merkezi sınavlarda daha yüksek başarı elde etmek için Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından öğrencilere yönelik ücretsiz kurslar düzenlenmektedir.
Bu çalışmanın amacı; Van il merkezinde bulunan ilköğretim okullarında, SBS başarılarını artırmak için Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından hafta sonları ücretsiz olarak düzenlenen SBS kurslarının Fen ve Teknoloji dersi başarısına olan etkisini araştırmaktır.

YÖNTEM

Bu çalışmada, 2008–2009 eğitim-öğretim yılında 7. sınıflar için yapılan SBS' ye, hafta sonları okullarda ücretsiz olarak düzenlenen SBS kurslarının SBS başarısına etkisi Fen ve Teknoloji dersi kapsamında araştırılmıştır. Bu araştırmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Bir grubun belirli özeliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalar tarama araştırmasıdır (Büyüköztürk ve dig., 2009). Bu nedenle araştırma bir grubun belirli özelliklerini ortaya çıkarmayı amaçlayan betimsel türde bir araştırmadır.

Evren

Araştırmanın evrenini, Van il merkezinde bulunan ilköğretim okulları oluşturmaktadır.

Örneklem

Araştırmanın örneklemini ise; Van il merkezinde bulunan 25 ilköğretim okulunun 8. sınıfında öğrenim gören 1.000 öğrenci oluşturmaktadır.

Uygulama Süreci

Araştırmacı tarafından hazırlanan anket, bahsedilen 25 okulun 8. Sınıf öğrencilerine, bir ders saatinde uygulanmıştır. Öğrenciler anketteki sorulara içten cevap vermeleri konusunda uyarıldılar. Anket 1.000 öğrenci tarafından yanıtlanmıştır.

Çalışma Grubu

Anketi yanıtlayanların % 52,3'ü (523 kişi) kız öğrenci, % 47,7'si (477 kişi) erkek öğrencidir. Anketi yanıtlayan öğrencilerin % 0. 3'ü (3 kişi) 12 yaş gurubu, % 6,1'i (61 kişi) 13 yaş gurubu, %54'ü (540 kişi) 14 yaş gurubu, % 32,9'u (329 kişi) 15 yaş gurubu, % 5,9'u (59 kişi)16 yaş gurubu, % 0,8'i (8 kişi) 17 yaş gurubundadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak, sınav başarısı üzerinde etkileri olduğu düşünülen faktörler araştırmacılar tarafından, daha önce yapılan çalışmalarında yardımıyla, bir anket haline getirilerek oluşturulmuştur.

Anket maddelerinin geçerliğinin sağlanmasında iki alan uzmanından görüş alınarak, ankete son hali verilmiştir. Yapılan değerlendirmeler sonucunda anket 23 maddeden oluşturulmuştur.

Ankette, öğrencilere 2009 yılı 7. sınıftaki SBS puanları, Sınıf Puanları, Fen ve Teknoloji Net sayıları, ailelerinin aylık ekonomik gelir durumları, günlük ders çalışma ve günlük televizyon izleme süreleri vb. gibi sorular yöneltilmiştir.

Verilerin çözümlenmesinde Statics Packet for Social Sciences (SPSS) 15.00 paket programının ücretsiz deneme sürümü kullanılmıştır.

BULGULAR

SBS Puan Ortalamaları, Standart Sapma ve Standart Hata ile eğitim ek yardım türleri arasındaki ilişki Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Eğitime Ek Yardım Türü İle SBS Puan Ortalamaları Arasındaki İlişki

Eğitime Ek Yardım Türü	Öğrenci Sayıları	SBS Puan Ortalaması	Standart Sapma	Standart Hata
Dershane	146	337.763	59.311	4.908
Özel ders	23	297.403	54.877	13.719
Okuldaki SBS Kursuna gittim	390	287.479	57.254	2.899
Diğer	44	297.500	55.178	8.318
Almadım	397	261.282	44.888	2.252
Toplam	1000	285.023	58.457	1.848

Tablo 1'de eğitim ek yardım türlerine göre öğrenci sayıları verilmiştir. Buna göre eğitimine ek yardım almayan öğrenci sayısı 397'dir. Eğitimine ek yardım alan öğrenci sayısı ise 603'tür.

SBS puan ortalaması en yüksek olan öğrencileri, eğitimlerine ek yardım olarak dershaneye giden öğrenciler oluşturmaktadır. SBS puan ortalaması en düşük olan öğrencileri eğitimlerine ek yardım almayan öğrenciler oluşturmaktadır.

SBS puan ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için Tablo 2'de tek faktörlü varyans analizi ile bakılmıştır.

Tablo 2: SBS Puanı İle Eğitime Ek Yardım Türleri Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bir Yönlü Anova Verileri

SBS Puanı	Kareler Toplamı	SD	Ortalama Kare	F	p
Grup İçi	641575.614	5	128315.123	46,007	.000
Gruplar Arası	2772320.344	994	2789.055		
Toplam	3413895.957	999			

Tablo 2 incelendiğinde; SBS puanı ile "eğitime ek yardım türü" bakımından guruplar arasındaki fark istatistikî olarak anlamlı [F(5,994) =46.007, p< 0,05] bulunmuştur.

Sınıf Puan Ortalamaları, Standart Sapma ve Standart Hata ile eğitim ek yardım türleri arasındaki ilişki Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3: Eğitime Ek Yardım Türü İle Sınıf Puan (SP) Ortalamaları Arasındaki İlişki

Eğitime Ek Yardım Türü	N	Sınıf Puanı Ortalamaları	Standart Sapma	Standart Hata
Dershane	146	359.251	57.331	4.744
Özel ders	16	314.367	53.822	13.455
Etüt merkezi	7	313.742	50.722	19.171
Okuldaki SBS kursuna gittim	390	309.011	48.058	2.433
Diğer	44	322.069	49.800	7.507
Almadım	397	282.550	47.652	2.391
Toplam	1000	306.534	55.600	1.758

Tablo 3 incelendiğinde; SP ortalamaları en yüksek değerler, dershaneye gidenler, diğer bir şekilde eğitimine ek yardım alanlar, özel ders alanlar, etüt merkezine gidenler, okuldaki SBS kurslarına devam edenler ve eğitimine ek yardım almayanlar şeklinde sıralanmaktadır.

Bulunan bu sonuca göre gerek SBS puan ortalamaları, gerekse SP ortalamaları arasında paralel bir sonuç ortaya çıkmıştır. SBS puanı yüksek olan grubun SP değerleri de yüksek çıkmıştır.

Bu öğrencilerin Sınıf puan ortalamalarının farklı çıkmasının istatistikî açıdan, anlamlı olup olmadığını belirlemek için Tablo 4'te tek faktörlü varyans analizi ile bakılmıştır.

Tablo 4: Sınıf Puanları İle Eğitime Ek Yardım Türleri Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bir Yönlü Anova Verileri

Sınıf Puanı	Kareler Toplamı	SD	Ortalama Kare	F	p
Grup İçi	648466.212	5	129693.242	52.838	.000
Gruplar Arası	2439818.395	994	2454.546		
Toplam	3088284.608	999			

Tablo 4 incelendiğinde; Sınıf Puanı ile Eğitim Ek Yardım Türü yönünden guruplar arasındaki fark istatistikî olarak anlamlı [F(5,994)=52.838, p<0,05] bulunmuştur.

Eğitime ek yardım türü ile Fen ve Teknoloji Net Ortalamaları arasındaki ilişki Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5: Eğitime Ek Yardım Türü İle Fen ve Teknoloji Dersi Netleri Arasındaki İlişki

Eğitime ek yardım türü	N	Fen ve Tek. net ort.	SS	Standart Hata
Dershane	146	8.75	4.786	.396
Özel ders	16	5.66	3.778	.944
Etüt merkezi	7	6.37	4.364	1.649
Okuldaki SBS Kursuna gittim	390	5.84	3.971	.201
Diğer	44	6.08	4.194	.632
Almadım	397	4.968	3.785	.190
Toplam	1000	5.93	4.215	.133

Tablo 5 incelendiğinde; Fen ve Teknoloji dersi net ortalamaları; en yüksek net ortalamaları dershaneye gidenler, etüt merkezine gidenler, diğer bir şekilde eğitimine ek yardım alanlar, okuldaki SBS kurslarına devam edenler, özel ders alanlar ve eğitimine ek yardım almayanlar şeklinde sıralanmaktadır.

2009 yılı SBS sonuçlarına göre ülkemiz geneli Fen ve Teknoloji net ortalaması 5.29'dur. Tablo 5 dikkatlice incelendiğinde, eğitimlerine ek yardım alan öğrencilerin Fen ve Teknoloji net ortalamaları, ülke genelinin ortalamasının üstünde bir değerde olmuştur. Eğitimlerine ek yardım almayan öğrencilerin Fen ve Teknoloji net ortalaması ise ülke geneli Fen ve Teknoloji net ortalamasının altında bir değerde olmuştur.

Fen ve Teknoloji net ortalamaları ile eğitim ek yardım türleri arasındaki ilişkiyi gösteren bir yönlü Anova verileri tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: Okuldaki SBS Kursuna Gidenler İle Eğitimine Ek Yardımı Farklı Şekillerde Alanlar İle Eğitimine Ek Yardım Almayanların Fen ve Teknoloji Dersi Net Ortalaması Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bir Yönlü Anova Verileri

Sınıf Puanı	Kareler Toplamı	SD	Ortalama Kare	F	p
Grup İçi	1536.843	5	307.369	18.840	.000
Gruplar Arası	16217.207	994	16.315		
Toplam	17754.050	999			

Tablo 6 incelendiğinde; Fen ve Teknoloji net ortalaması ile eğitime ek yardım türü yönünden guruplar arasındaki fark istatistikî olarak anlamlı [F(5,994) =18.840, p<0,05] bulunmuştur.

Fen ve Teknoloji net ortalamaları ile aylık ekonomik gelir durumu, ders çalışma süresi ve TV izleme süresi arasındaki ilişkiyi gösteren Korelasyon verileri tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7: Fen ve Teknoloji Net Ortalamaları ile Aylık Ekonomik Durum, Ders Çalışma Süresi ve TV İzleme Süresi Arasındaki Korelasyon İlişki Verileri

	TV izleme süresi	Ders çalışma süresi	Aylık eko. durum	Fen ve tek. net ortalaması
Fen ve tek. net ortalaması	-0.117	0.194	0.128	1
Aylık eko. durum	-0.029	0.055	1	
Ders çalışma süresi	-0.236	1		
TV izleme süresi	1			

Aylık ekonomik gelir durumu, ders çalışma süresi ve TV izleme süresi gibi bağımsız değişkenler ile "Fen ve Teknoloji net ortalaması" bağımlı değişkeni arasındaki korelasyonlar anlamlı olduğundan çoklu regresyon denklemi yazılabilmiştir.

Tablo 8 incelendiğinde "Aylık ekonomik durum", "Ders çalışma süresi" ve "TV izleme süresi" bağımsız değişkenlerini içeren çoklu regresyon denklemi yazılmıştır.

Okuldaki SBS kurslarına giden öğrencilerin aylık ekonomik gelir, günlük ders çalışma süresi ve günlük TV izleme süresi değişkenlerinin fen ve teknoloji net sayılarına etkisi ile ilgili analize Tablo 8'de çoklu regresyon ile bakılmıştır.

Tablo 8: Okuldaki SBS Kursuna Gidenlerin, "Aylık Ekonomik Gelir", "Ders Çalışma Süresi "ve "TV İzleme Süresi" değişkenleri ile Fen ve Teknoloji Net Ortalaması Çoklu Regresyon Verileri

Değişken	B	Std. Hata	β	T	p
Sabit	1.260	0.168	-	7.501	.00
Aylık Gelir Durum	0.101	0.041	0.123	2.492	.013
Ders Çalışma Süresi	0.159	0.044	0.182	3.649	.00
TV İzleme Süresi	-0.083	0.048	-0.087	-1.740	.083

R=0.247
F(3-386)=8.388
R2=0.061
P= .00

Tablo 8 incelendiğinde; aylık ekonomik gelir durumu, günlük ders çalışma süresi ve günlük TV izleme süresi değişkenlerinin, Fen ve Teknoloji net ortalamaları ile düşük derecede bir ilişkide (R=0.247) olduğu görülmektedir. Bu üç değişken Fen ve Teknoloji net ortalamaları varyansının % 6'sını açıklamaktadır.

Regresyon analizi sonuçlarına göre Fen ve Teknoloji net ortalamalarının yordanmasına ilişkin matematiksel denklem aşağıda verilmiştir.

Fen ve teknoloji net sayısı= 1.260+ 0.159× Ders çalışma süresi+ 0.101× Aylık gelir durumu- 0.083× TV izleme süresi

TARTIŞMA

1.
SBS sınav sonuçları analiz edildiğinde eğitimine ek yardım almayan öğrencilerin SBS puanlarının en düşük değerde olduğu ortaya çıkmıştır. SBS puanı en yüksek olan öğrenciler okuldaki eğitimlerinin yanında eğitimlerine ek yardım olarak dershaneye giden öğrenciler olmuştur.

Dershaneleri sırasıyla; diğer bir şekilde eğitimine ek yardım alanlar, özel ders alanlar, etüt merkezine gidenler, okuldaki SBS kursuna gidenler ve almayanlar takip etmiştir.

Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından okullarda ücretsiz olarak düzenlenen SBS kursları, SBS puanı açısından diğer kurslara karşı istenen düzeyde başarı sağlayamamıştır.

ÖBBS (2009) rapor sonucuna göre, fizik, kimya ve biyoloji derslerinin her birinden, dershaneye giden veya özel ders alan öğrenci gruplarının fen bilimleri başarı düzeyleri arasındaki farkın, hiç dershaneye gitmeyen ve özel ders almayan öğrencilerin başarı düzeylerine göre anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır.

2.
SBS sınav sonuçları analiz edildiğinde eğitimine ek yardım almayan öğrencilerin Sınıf puanlarının en düşük değerde olduğu ortaya çıkmıştır. Sınıf puanı en yüksek olan öğrenciler okuldaki eğitimlerinin yanında eğitimlerine ek yardım olarak dershaneye giden öğrencilerin olmuştur.

Dershaneleri sırasıyla; diğer bir şekilde eğitimine ek yardım alanlar, özel ders alanlar, etüt merkezine gidenler, okuldaki SBS kursuna gidenler ve almayanlar takip etmiştir.

Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından okullarda ücretsiz olarak düzenlenen SBS kursları, Sınıf puanı açısından diğer kurslara karşı istenen düzeyde başarı sağlayamamıştır.

3.
SBS sonuçlarına bakıldığında eğitimine ek yardım alan öğrencilerin Fen ve Teknoloji net sayıları, eğitimine ek yardım almayan öğrencilerin netlerine göre daha yüksek değerlerde olduğu ortaya çıkmıştır.

Fen ve Teknoloji net ortalamaları en yüksek çıkan öğrenciler eğitimine ek yardım olarak, dershaneye devam eden öğrencilerdir. Dershaneleri sırasıyla, etüt merkezleri, diğer bir biçimde eğitimine yardım alanlar, okuldaki SBS kursuna gidenler, özel ders alanlar ve eğitimine ek yardım almayanlar izlemektedir.

Valilik ve Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından okullarda ücretsiz olarak düzenlenen SBS kursları, Fen ve Teknoloji net değerleri açısından diğer kurslara karşı istenen düzeyde başarı sağlayamamıştır.

Köse (2007), yaptığı çalışmada, okul ve dershanenin öğrencilerin hem Türkçe-Matematik ve Matematik-Fen başarıları üzerinde önemli etkilere sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır.

4.
Okuldaki SBS kurslarına gidenler için yapılan çoklu regresyon sonuçlarına göre aylık ekonomik gelir, günlük ders çalışma süresi ve günlük TV izleme süresi gibi bağımsız değişkenlerin Fen ve Teknoloji net ortalamasının varyansını % 6 oranında açıkladıkları görülmüştür. Bu sonuç verilen bağımsız değişkenlerin Fen ve Teknoloji net sayısını düşük bir oranda açıkladığını ortaya çıkarmıştır. Verilen bağımsız değişkenler içerisinde aylık gelir durumu ve günlük ders çalışma süresinin Fen ve Teknoloji net sayısını anlamlı bir şekilde yordadığı ortaya çıkmıştır. TV izleme süresi bağımsız değişkeninin Fen ve Teknoloji net ortalamasını yordamadığı görülmektedir. Okuldaki SBS kursuna devam eden öğrencilerin Fen ve Teknoloji net sayılarını bu bağımsız değişkenlerin düşük bir oranda yordadığı sonucunu ortaya çıkarmıştır. Aşağıda sunulan araştırmalar incelendiğinde, araştırmanın sonuçları ile örtüşen sonuçların ortaya konduğu görülmektedir.

Köse (1990), yaptığı çalışmada öğrencinin ailesinin sosyoekonomik düzeyinin öğrencinin ilköğretimden sonra devam edeceği lise türünün ve özel kurs veya ders alıp almayacağının, büyük ölçüde öğrencinin başarı düzeyini belirlediğini belirtmiştir.

Bu nedenle aile sosyoekonomik durumu daha iyi olan, özel kurs alan, özel ders alan ve eğitim araç gereçleri bakımından daha donanımlı okullara devam eden öğrencilerin başarılarının bunlara sahip olmayan akranlarının başarılarına göre daha yüksek olduğunu belirtmiştir.

Şengönül (1995), İzmir'de ortaöğretim öğrenci başarısını etkileyen sosyo-ekonomik faktörler isimli çalışmasında; aylık ekonomik geliri orta düzeyde ve yüksek düzeyde olan ailelerin çocuklarının, aylık ekonomik geliri düşük düzeyde olan ailelerin çocuklarına göre daha başarılı olduklarını ortaya koymuştur.

Yıldız **(**1999), çocukların okul başarısında aile ve çevresel faktörlerin rolü konulu çalışmasında; başarısızlık nedeni olarak kültürel ve sosyoekonomik yetersizliklerin olduğunu belirtmiştir.

Türk (2007), yaptığı çalışmada öğrencilerin Liselere Giriş Sınavı (LGS)'deki başarılarını irdelemiştir. Çalışmanın sonucunda aile sosyoekonomik özelliklerinin ve babanın eğitim düzeyinin öğrencilerin akademik tutumları ile kontrol odakları LGS' deki Matematik- Fen başarılarındaki varyasyonu etkileyen en önemli faktör olduğu ortaya çıkmıştır.

ÖNERİLER

1. Okullarda ücretsiz olarak düzenlenen kursların öğrenci başarısına katkılar getirdiği ancak bunun diğer eğitim ek yardım türlerine göre istenilen düzeyde olmadığı görülmüştür. Hedeflenen başarının sağlanabilmesi ve okullarda ücretsiz olarak düzenlenen bu kursların verimini artırmak için gerekli çalışmaların yapılıp, bu kursların yeniden yapılandırmaları sağlanabilir.

2. Öğrencilerin aylık ekonomik gelir durumları yükseldikçe, Fen ve Teknoloji net ortalamaları, SBS Puanları ve Sınıf Puanlarının da yükseldiği göz önüne alındığında, onlara ders veren öğretmenlerin de almış oldukları ek ders ücretleri yükseltilerek, öğretmenlerin performanslarının artırılması sağlanabilir.

3. Öğrencileri ders çalışmaya güdeleyecek ve öğrencilerin TV başında fazla vakit harcama alışkanlıklarını terk etmelerini sağlayacak gerekli rehberlik çalışmaları yapılabilir.

4. Bu kurslara katılan öğrencilerin SBS puan verilerinin eğitimlerine ek yardım almayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda, Van ilinin SBS başarısının yükseltilmesi için bu kurslara katılan öğrencilerin kayıtlı oldukları okul idarelerinin, öğrencilerin bu kurslar ile ilgili almış oldukları tüm eğitim faaliyetleri ile ilgili çalışma ve bilgiler saklanarak yılsonunda okul ile ilgili bir SBS raporu düzenlenebilir.

5.Bu çalışmada sadece Van ili Merkezindeki okullardan alınan veriler kullanılmıştır. Yeni yapılacak çalışmaların, elde edilen bulguların evrene genellenebilmesi için bu tür ücretsiz kursların yapıldığı bölgelerde evreni temsil edecek bir grup üzerinde yapılması önerilebilir.

Not: Bu çalışma 26-28 Nisan 2012 tarihlerinde Antalya'da 46 Ülkenin katılımıyla düzenlenmiş olan "3rd International Conference on New Trends in Education and Their Implications"da sözlü bildiri olarak sunulmuş olup, "Journal of Research in Education and Teaching" Bilim Kurulu tarafından yayınlanmak üzere seçilmiştir.

KAYNAKÇA

Aslan A. S., 2005, Ergenlerde ana- baba tutumu, sınav kaygısı, ders çalışma becerilerinin lise giriş sınavını yordama düzeyleri. Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.

Büyüköztürk, Ş. (2008). Veri Analizi El Kitabı (9. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

İdin, Ş. (2011). İlköğretim Okullarında Hafta Sonları Düzenlenen Kursların 7. Sınıf Öğrencilerinin Fen Ve Teknoloji Dersi Açısından Seviye Belirleme Sınav Başarısına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, VAN.

Köse, M. R., (1990). Aile sosyo- ekonomik Durumu, Lise Özellikleri ve Üniversite Sınavlarına Hazırlama Kurslarının Eğitimsel Başarı Üzerindeki Etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 76, 57-65.

Köse, M. R., (2007). Aile Sosyoekonomik ve Demografik Özellikleri İle Okul ve Özel Dershanenin Liselere Giriş Sınavına Katılan Öğrencilerin Akademik Başarıları Üzerindeki Etkileri. Eğitim Bilim Toplum Dergisi, 17, 46- 47.

MEB., (2005). İlköğretim Fen Ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

MEB., (2007). Ortaöğretim Kurumlarına Geçiş Yönergesi (OGES). ***http://mevzuat.*** *meb.gov .tr/html/2602_1.html*. Ankara. Erişim tarihi: 18.04.2010.

MEB., (2009). Milli Eğitim İstatistikleri, Strateji Geliştirme Başkanlığı *http:// sgb.meb.gov.tr /istatistik /Genelge200972.pdf.* Erişim tarihi: 20.03.2011.

MEB., (2009). SBS Başvuru Klavuzu, *http//oges.meb.gov.tr./docs (64_soru.pdf.)*, Ankara. Erişim tarihi: 16.12.2010.

MEB., (2010). Ortaöğretim 2009 ÖBBS Raporu. Ankara: EARGED.

Şengönül, T., (1995). İzmir' de Ortaöğretim Kuruluşlarında Öğrenci Başarısını Etkileyen Sosyo- Ekonomik Faktörler (yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Türk, E. (2007). Ailenin sosyo- ekonomik ve demografik özellikleri ile mezun olunan okul ve özel dershanenin öğrencilerin kontrol odakları, akademik tutumları ve liselere giriş sınavındaki başarıları üzerindeki etkileri. Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, VAN.

Yıldız. N. (1999). Çocukların Okul Başarısında Aile Ve Çevresel Faktörlerin Rolü: Orta İkinci Sınıf Öğrencileri İle İlgili Bir Araştırma. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs, Haziran, Temmuz 2012 Cilt 1 Sayı 2 ISNN: 2146-9199

HARMANLANMIŞ ÖĞRENME ORTAMINDA MOODLE KULLANIMI

Arş.Gör.Dr. İ.Ümit Yapıcı
Dicle Üniversitesi, Z.G. Eğitim Fakültesi
OFMAE Bölümü Biyoloji Eğitimi Anabilim Dalı
iuyapici@gmail.com

Prof.Dr. Hasan Akbayın
Dicle Üniversitesi, Z.G. Eğitim Fakültesi
OFMAE Bölümü Biyoloji Eğitimi Anabilim Dalı
akbayin@dicle.edu.tr

Özet

Hızla gelişen teknolojiye ayak uydurmak, her alanda olduğu gibi eğitim alanında da bir zorunluluk haline gelmiştir. Bilginin hızla arttığı çağımızda; bilgi kaynaklarına ulaşma, bilginin yayılması, paylaşılması gibi konularda internet; en önemli araç haline gelmiştir. İnternet teknolojilerinin hızla gelişmesi ve yaygınlaşmasıyla birçok okul eğitim ortamı olarak interneti de kullanmaya başlamıştır. Yapılan çalışmalarda; internet ortamı aracılığıyla yapılan etkinliklerin tek başına, öğrencileri yeterince memnun etmediği ve bazı eksikliklerinin bulunduğu ortaya çıkmıştır. Özellikle sınıf içindeki yüz-yüze etkileşimin en büyük eksiklik olduğu vurgulanmıştır. Hem yüz-yüze öğrenme hem de çevrimiçi öğrenme ortamlarının avantajlı yanlarını birleştirmeyi amaçlayan harmanlanmış öğrenme yaklaşımı son yıllarda oldukça önem kazanmıştır. Harmanlanmış öğrenme uygulamalarında kullanıcıların, yardımcı ders araçlarının ve ders içeriklerinin yönetilmesi gibi temel görevleri yerine getirmek; kullanıcıların davranış bilgilerini ve ölçme-değerlendirme sonuçlarını kaydedebilmek için Öğrenme Yönetim Sistemleri kullanılmaktadır. Sağladığı avantajlar açısından en çok kullanılan ÖYS' den biri de Moodle'dır. Bu çalışmada; harmanlanmış öğrenme ortamında gerçekleştirilen bir biyoloji konusunun Moodle kullanılarak düzenlenmesi anlatılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Harmanlanmış öğrenme, Moodle, Biyoloji

USING MOODLE FOR BLENDED LEARNING ENVIRONMENT

Abstract

It has become a necessity to keep pace with rapidly evolving technology in the field of education. Internet has become the most important tool for the issues such as access to sources of knowledge, dissemination and sharing of knowledge in the information age. The development and spread of Internet technologies accelerated the process in education, and in recent years, with the increasing number of schools has started to use the internet as learning environment. Despite all these rapid developments, face-to-face instruction has never lost its popularity. In addition, distant education and e-learning methods have never taken the place of face-to-face instruction. One of the reasons for this the student-teacher interaction achieved in face-to-face instruction can not be achieved in distant education or in e-learning applications. Blended learning approach aimed to combine advantages of face-to-face and online learning environments has gained considerable importance in recent years. In blended learning applications, Learning Management Systems are used to carry out basic tasks such as manage course content, educational materials and users and to save the behavioral information and measurement and evaluation results of the users. Moodle is the one of the most widely used LMS in terms of the benefits. In this study, it is explained to revise a biology unit which performed in the blended learning environment by using moodle.

Key Words: Blended learning, Moodle, Biology.

GİRİŞ

Hızla gelişen teknolojiye ayak uydurmak, her alanda olduğu gibi eğitim alanında da bir zorunluluk haline gelmiştir. Bilginin hızla arttığı çağımızda; bilgi kaynaklarına ulaşma, bilginin yayılması, paylaşılması gibi konularda internet; en önemli araç haline gelmiştir. İnternet teknolojilerinin hızla gelişmesi ve yaygınlaşmasıyla birçok okul eğitim ortamı olarak interneti de kullanmaya başlamıştır. Yapılan çalışmalarda; internet ortamı aracılığıyla yapılan etkinliklerin tek başına, öğrencileri yeterince memnun etmediği ve bazı eksikliklerinin bulunduğu ortaya çıkmıştır. Özellikle sınıf içindeki yüz-yüze etkileşimin en büyük eksiklik olduğu vurgulanmıştır (Bonk ve Graham, 2004). Hem yüz-yüze öğrenme hem de çevrimiçi (online) öğrenme ortamlarının avantajlı yanlarını birleştirmeyi amaçlayan harmanlanmış (blended) öğrenme yaklaşımı son yıllarda oldukça önem kazanmıştır.

Harmanlanmış öğrenme yaklaşımı için yapılan tanımlara bakılacak olursa, teknolojinin bütün çeşitlerinden yararlanılması, geleneksel (yüz-yüze) yapılan öğretimin yeni teknolojilerle birleştirilmesi, geleneksel ve uzaktan eğitimin çeşitli modellerinin birleştirilmesi, sınıf içi öğrenme ile internet teknolojisinin bütünleştirilmesi, istenen öğrenme amaçlarının web desteğiyle sağlanması gibi ortak sonuçlar çıkarılabilir (Garnham & Kaleta, 2002; Horton, 2002; Osguthorpe & Graham, 2003; Demirer, 2009).

Araştırmacılar harmanlanmış öğrenmenin; öğrenme ortamında esneklik, rahatlık, öğrenme düzeyinde artış, kalıcılık oranında artış, öğrenmeye ilgide artış, motivasyonda artış, kaliteli etkileşim, düşük maliyet gibi avantajlarının olduğunu belirtmişlerdir (Garnham ve Kaleta, 2002; Young, 2002; Collis, 2003).

Harmanlanmış öğrenmenin önemi, sahip olduğu avantajlar sayesinde son yıllarda giderek artmaktadır. Amerika Eğitim ve Kalkınma Topluluğu harmanlanmış öğrenmeyi; bilgi dağıtım endüstrisindeki en iyi on eğilimden biri olarak tanımlamıştır (Rooney, 2003; Akt. Graham, 2006). Young (2002) ise harmanlanmış öğrenme yönteminin yükseköğretim için şimdiye kadarki en iyi ve eşsiz eğilim olduğunu ve yakın gelecekte yüksek öğretimde uygulanan harmanlanmış derslerin, tüm derslerin %80-90'ını kapsayacak şekilde artış göstereceğini belirtmiştir. Harmanlanmış öğrenme uygulamalarında kullanıcıların, derslerin, yardımcı ders araçlarının ve ders içeriklerinin yönetilmesi gibi temel görevleri yerine getirecek, kullanıcıların davranış bilgilerini ve ölçme değerlendirme sonuçlarını kaydedecek ve dolayısıyla verilen eğitimin kalitesini arttıracak Öğrenme Yönetim Sistemleri (LMS) de yer almalıdır (Ünal 2004).

ÖĞRENME YÖNETİM SİSTEMLERİ

En basit anlatımıyla Öğrenme Yönetim Sistemi (ÖYS), eğitim yönetimini bütün olarak otomasyona geçiren yazılımların oluşturduğu bir sistem olarak tanımlanabilir. Daha geniş anlamda ise, bir öğrenme materyalini web üzerinden eş zamansız (asenkron) biçimde sunma ve sunulan materyali sohbet ya da tartışma ortamları gibi farklı yollarla paylaşma gibi farklı akademik etkinliklerin yanı sıra, derse kayıt olma, ödev alma, sınava girme, bu ödev ve sınavlarla ilişkin geribildirim sağlama, öğrenci ve öğretmen için sistem kayıtlarını tutma, raporlar alma gibi yönetimsel olanakların da web üzerinden gerçekleştirilmesini sağlayan yazılımlardan oluşur. Dolayısıyla, bu sistemlerin iki ana bölümden oluştukları söylenebilir; öğrenme etkinliklerinin gerçekleştirildiği "öğrenme" bileşeni ve sistemin yönetimiyle ilgili etkinliklerin gerçekleştirildiği " yönetim" bileşeni. Bu bileşenler birbirinden bağımsız gibi gözükse de, karşılıklı veri alışverişi yapması ve birbirleri ile uyumlu olarak çalışmaları gereken modüller içermektedirler (Güyer ve Üstündağ, 2008). Bu modül yardımı ile öğrencilerin devam durumlarını, sınavlar ve ödevlerden aldıkları notları, tüm katılımcılar içinde kursiyerin genel durumunu, hangi uygulamalarda hangi hataların yapıldığını, hangi konuları ve konu parçalarının tekrarladığını gösteren raporlar, eğitimde nasıl bir yol izlediğini ve hangi parçalarda öğrenme zorlukları çekildiğini gösteren dönütler, sohbet odaları, e-posta, tartışma ya da haber grupları gibi internet olanaklarından öğrencilerin yararlanmasını sağlayacak uygulamalar yer almalıdır. Öğreticiler bu formlar ve raporlar aracılığı ile öğrencilere kendi durumları hakkında bilgi vermelidir. Düzenlenen öğrenme uygulamalarının daha önceden tasarlanan bu Öğrenme Yönetim Sistemi'nin içine yerleştirilmesi gerekmektedir. Hazırlanan Öğrenme Yönetim Sisteminin gelişmişliği yönetim bazında da işlerin kolayca yürütülmesini sağlayacaktır (Ünal, 2004). Robertson (2003), geleneksel öğretime destek olarak ÖYS kullanımının harmanlanmış öğrenmenin yapısını oluşturacağını belirtmiştir.

ÖYS' nin amacı, e-öğrenme veya harmanlanmış öğrenme faaliyetlerini kolaylaştırmak ve daha sistematik, planlı bir şekilde gerçekleştirmektir. Bu sistemler aracılığıyla öğrenme faaliyetleri değerlendirildiği için, öğrenme şekli sürekli olarak geliştirilir. Öğrencinin yaptığı işlemler de izlendiği için, gereken durumlarda, öğrencilere yardım edilebilir (Kirişçioğlu, 2009).

Öğrenme Yönetim Sistemlerinin (ÖYS) Özellikleri

Öğrenme Yönetim Sistemlerinin içermesi gereken temel özellikler şu şekilde özetlenebilir (Kirişçioğlu ve Başdaş, 2007);

- Diğer ÖYS' ler ile birlikte çalışabilirlik ve uyumluluk,
- Arşivleme ve dosya yönetimi gibi içerik yönetim yetenekleri,
- Tekrar kullanılabilirlik seviyeleri (Scorm, AIIC gibi içerik dönüşümleri),
- Hızlı içerik yaratabilme, ekleyebilme ve yetkilendirme araçları,
- İçerik oluşturmada kullanılan diğer araçlara (Dreamweaver, Flash, Word, PowerPoint gibi) destek,
- Dağıtım ortamının esnekliği ve performansı,
- Uyarlanabilir öğrenme desteği ve dinamik içerik oluşturabilme (örneğin bir öğrencinin başarı oranına göre ön sınavlar oluşturup önerebilmesi),
- Mevcut materyali kullanarak kolaylıkla eğitim içeriği hazırlayabilme imkânı,
- Çeşitli tipteki içerikleri destekleme,
- Öğrencilerin yüksek katılımını sağlama ve destekleme imkânı,
- Öğrencileri kaydetme ve tanıma için güvenli ve kolay mekanizma,
- Öğrenci ve öğretmen için gelişmiş yönetim araçları,
- Gelişmiş iletişim ve etkileşim araçları.

ÖYS başta eğitim-öğretim kurumları olmak üzere özel amaçlı olarak insan kaynaklarının gelişimi için işletmeler ve genel amaçlar için değişik birçok kurum tarafından kullanılmaktadır. Şu an için piyasada ellinin üzerinde açık kaynak kodlu öğrenme yönetim sistemi olmakla birlikte birçok ticari yazılım da mevcuttur (Özarslan, 2008).

Açık kaynak kodlu LMS' lerden bazıları şunlardır; ATutor: **http://www.atutor.ca/**, Bodington: **http://www.bodington.org/** , Sakai: **http://www.sakaiproject.org/**, Dokeos: **http://www.dokeos.com/** , Drupal: **http://www.drupal.org/** , eFront: **http://www.efront.gr/** , Docebo: **http://www.docebo.org/** , Moodle: **http://www.moodle.org/** , OLAT: **http://www.olat.org/** , DotLRN: **http://www.dotlrn.org/**, eStudy: **http://www.estudy.sourceforge.net/**, Claroline: **http://www.claroline.net/** .

Aydın ve Biroğul (2008) Unesco web sitesinde yer alan açık kaynak kodlu eğitim yazılımlarını incelemişlerdir. Unesco web sitesindeki puanlamaya göre ilk 4 sırada bulunan açık kaynak kodlu eğitim yazılımları ve özellikleri Tablo 1.'de görüldüğü gibidir.

Tablo 1: Açık Kaynak Kodlu Yazılımların Analizi

AÇIK KAYNAK KODLU ÖĞRENME YÖNETİM SİSTEMİ	MOODLE	ATutor [6]	DOKEOS [7, 8]	OLAT [9]
Standartlara (AICC ,SCORM) uygunluk	Scorm ve IMS Content Package destegi vardır.	Scorm ve IMS Content Package destegi vardır	Scorm ve IMS Content Package destegi vardır.Farklı LMS lerin Scorm şeklindeki dersleri aktarma desteği.	SCORM, IMS Content Package ve QTI desteği
Çoklu dil desteği	Türkçe de olmak üzere 77 farklı dil desteği	Türkçe de olmak üzere 64 farklı dil desteği	5 dilde desteği vardır.	5 dilde desteği vardır.
Çevrim-içi sınav	10 farklı tipte soru desteği mevcuttur. Sınavlar saat,tarih ve süre kısıtlarına göre hazırlanabilir Sınavlar için "Güvenli Pencere " seçeneği vardır.	8 tip soru desteği vardır. Sınavlar saat, tarih ve süre kısıtlarına göre hazırlanabilir.	6 farklı tipte soru desteği var zaman süre kısıtlarını desteklemiyor.	4 farklı tipte soru desteği var zaman süre kısıtlarını desteklemiyor.
XML desteği	Var	Var	Yok	Yok
Çevrimiçi Sohbet ve Grup Çalışması	Çevrimiçi sohbet ve grup oluşturma araçları vardır. Her kullanıcı kendi grubu içerisinde çalışabilir.	Çevrimiçi sohbet ve grup oluşturma araçları vardır	Var	Çevrimiçi sohbet aracı yoktur. Ders içeriklere gruplara göre ayrılabilir.
Sistem kurulum ve tamir (idame) kolaylığı	Kurulum ve sistem idamesi ile bir çok dokümana Moodle.org ve birçok siteden ulaşılabilir.	Kurulum ile ilgili yeterli dokümantasyon yoktur..	Sitesinde flash tabanlı kurulum ve tanıtım dosyaları mevcut.	Dokümantasyon yetersizdir.
Öğrenci eğitim süreci takibi	Kullanıcının ziyaret ettiği linkler, içerikler, kaynaklar ve yaptığı bütün aktiviteler tarih ayrıntısıyla detaylı olarak görüntülenebilir.	Kullanıcının ziyaret ettiği linkleri ve içerik kullanımı istatistiksel olarak görüntüleyebilir.	Kullanıcının ziyaret ettiği linkleri ve içerik kullanımı istatistiksel olarak görüntüleyebilir	Kullanıcının ziyaret ettiği linkleri ve içerik kullanımı tarih detaylı olarak tutulur.
İçerik geliştirme ve ekleme araçları içerme	Html tabanlı içerik hazırlamayı mümkün kılan editör mevcuttur. Kurs sayfası da Html olarak düzenlenebilir.	Html tabanlı içerik hazırlamayı mümkün kılan editör mevcuttur	Html tabanlı içerik hazırlamayı mümkün kılan editör mevcuttur	Html tabanlı içerik hazırlamayı mümkün kılan editör mevcuttur
Kimlik denetimi	Kendi veritabanı hariç,LDAP,IMAP gibi bir çok sunucu üzerinde de tutulabilir.	Kullanıcı şifreleri veritabanında tutulur	Kullanıcı şifreleri veritabanında tutulur	Kullanıcı şifreleri veritabanında tutulur
Anket ve forum desteği	Var	Var	Var	Var
Takvim	Dersin takvim üzerinde ilerlemesi izlenebilir. Dersler haftalık olarak düzenlenebilir.	Yok	Yok	Ajanda niteliğinde kullanılabilecek takvim var.
Video Konferans Desteği	Var."Beyaz Tahta" uygulamasını da beraberinde içerir (Moodle version 1.6 ve üstü için,WiziQ live Class Modülü)	Yok	100 kullanıcı aynı anda bağlanabilmesi mümkündür."Beyaz Tahta" uygulaması yoktur.	Yok
Yedekleme Araçları	Sistem istenen saat ve tarihte otomatik yedek alabilir. Her modülün yedeği ayrı ayrı alınabilir.	Bütün kurs içeriğinin yedeği manuel olarak alınabilir. Modüllerin yedeği ayrı ayrı alınamaz.	Bütün kurs içeriğinin yedeği manuel olarak alınabilir. Modüllerin yedeği ayrı ayrı alınamaz.	Bütün kurs içeriğinin yedeği manuel olarak alınabilir. Modüllerin yedeği ayrı ayrı alınamaz.
Sistem gereksinimleri	Apache,MySQL,PHP	Apache,MySQL,PHP	Apache, MySQL ve PHP5	Java 1.5, Tomcat 5, MySQL 4.1, Apache 2.0 und OpenFire 3.3
Menü görünümü ve kullanım kolaylığı	Gayet iyi. Kişilerin kullanıcı profiline göre kendi istedikleri bilgileri, menüleri kaldırıp ekleyebilecekleri ara yüz tasarım imkanı mevcuttur.	İyi menü tasarımına sabit	İyi menü tasarımına sabit	Karışık menü tasarımı sabit
Birden çok girdi destegi(Multimedia vb.)	Scorm,IMS Content Package, mpeg,mov,mp3, flash,Office dosyası,JavaScript Tabanlı içerk desteği vardır.	Scorm,IMS Content Package,Office dosyası,mpeg,mov,mp3, flash desteği vardır.	Scorm,Office dosyası IMS Content Package, mpeg, flash desteği vardır.	Multimedia desteği yoktur.
Kullanım Yaygınlığı	73.000 kayıtlı kullanıcı	23,925 kayıtlı kullanıcı	600 kayıtlı organizasyon	150 kayıtlı olan kurulumu

Yapılan araştırmalar ve karşılaştırmalar sonucunda Moodle öğrenme yönetim sisteminin diğer sistemler arasından sahip olması gereken ve eğitsel kaliteyi artıracak birçok özelliği içerdiği gözlenmiştir (Önal, Kaya ve Draman, 2006). Gerek kurulumu ve kullanımı açısından, gerekse sunduğu araçlar ve kullanıcıya sağladığı kullanım kolaylığı açısından Moodle, en uygun öğrenme yönetim sistemlerinden biridir (Usta, 2007).

Moodle

Moodle, web tabanlı ders ve web sitesi oluşturmak için kullanılabilen açık kaynak kodlu bir Öğrenme Yönetim Sistemi yazılımıdır. Kelime olarak Moodle "Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment (Esnek Nesne Yönelimli Dinamik Öğrenme Ortamı)" anlamındadır. Moodle, 196 ülkede kullanılmakta olup, 70 ayrı dil desteği vermekte ve 75,000 kayıtlı kullanıcısı bulunmaktadır. Moodle; php tabanlı, açık kaynak kodlu online eğitim sistemidir. Linux, Unix, Windows ve Mac OS X işletim sistemlerine destek verir. Üyelik rol tabanlıdır. Her kullanıcının sunucu da tek bir hesabı vardır ve yetkilendirme bunun üstünden yapılır (www.moodle.org; Pala ve Doğan, 2009).

Moodle' ın Genel Özellikleri

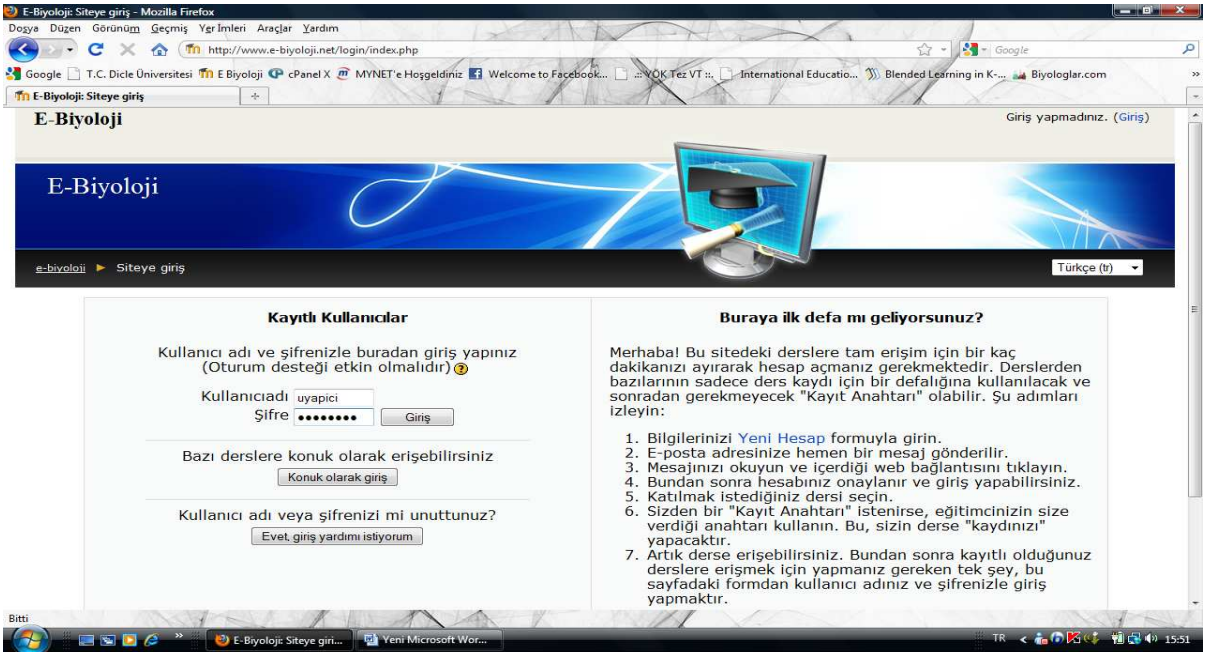
Moodle öğrenme yönetim sisteminin genel özellikleri şunlardır (Güyer ve Üstündağ, 2008; Aydın ve Biroğul, 2008) :

- Tamamıyla ücretsizdir. Bu nedenle test edici kitlesi çok geniştir.
- Her türlü işletim sistemine destek verir.
- Büyük bir geliştirici ve eğitimci kitlesine sahiptir. Bu nedenle kısa sürede yeni sürümler geliştirilmekte ve yeni özellikler (modüller) eklenebilmektedir.
- Açık kaynak kodlu (GPL lisanslı) olduğu için güvenlik açıklarının kapatılması ticari sistemlere göre çok daha hızlıdır.
- Öğrenme iletişim araçları olarak tartışma forumu, dosya alış verişi, e-posta, takvim ve not tahtası ve gerçek zamanlı sohbet imkânına sahiptir.
- Verimlilik araçları olarak dersin takvim üzerinde ilerleme durumu görüntülenebilir. Programda öğrencilere yardım ve yönlendirme desteği sunulabilir. Öğrenciler görüşme ve tartışmalar içinde arama yapabilirler.
- Öğrenci kullanım araçları olarak öğrencinin kendini değerlendirmesi için öğrenci kişisel sayfaları bulunmaktadır.
- Yazılımın destek araçları olarak kimlik denetimi, kurs yetkileri düzenleme, sunucu hizmetleri ve kayıt entegrasyonu bulunmaktadır. Sistem, kimlik denetimi için temel kullanıcı ismi ve şifresini kullanır. Yöneticiler için farklı grup rollerinden erişim olanakları vardır. Bunlar; yöneticiler, eğitmenler, öğrenciler ve konuklardır.
- Eğitmenler, öğrencilerin kursta kullanılmak üzere sınırlandırılmış metin dosyalarını kaydedebilir veya öğrenciler kendi kayıtlarını yapabilir.
- Eğitmenler özel tarihlere tartışmalar veya kurs etkinlikleri koyabilirler. Sistem eş zamanlı olarak kurs tarihlerini kurumsal takvime göre ayarlar.
- Eğitmenler soruları çoktan seçmeli soru, çoktan yanıtlı soru, hesaplama, kısa cevaplı ve karşılaştırmalı soruları otomatik olarak oluşturabilirler. Soruların her bir cevabı ayrıntılı geri bildirim ve izlenimi içerir.
- Eğitmenler kurs içeriğine erişen her öğrencinin IP adresi, tartışma forumları, kurs değerlendirmeleri ve ödevleri raporlandırabilir ve bunu ne sıklıkta olacağı ayarlanabilir.
- Yazılımda üç çeşit kurs kalıbı bulunmaktadır. Bunlar haftalık düzenlenen etkinlikler, konularla düzenlenen etkinlikler ve sosyal içerikli tartışmaların yapıldığı kurs tipidir.

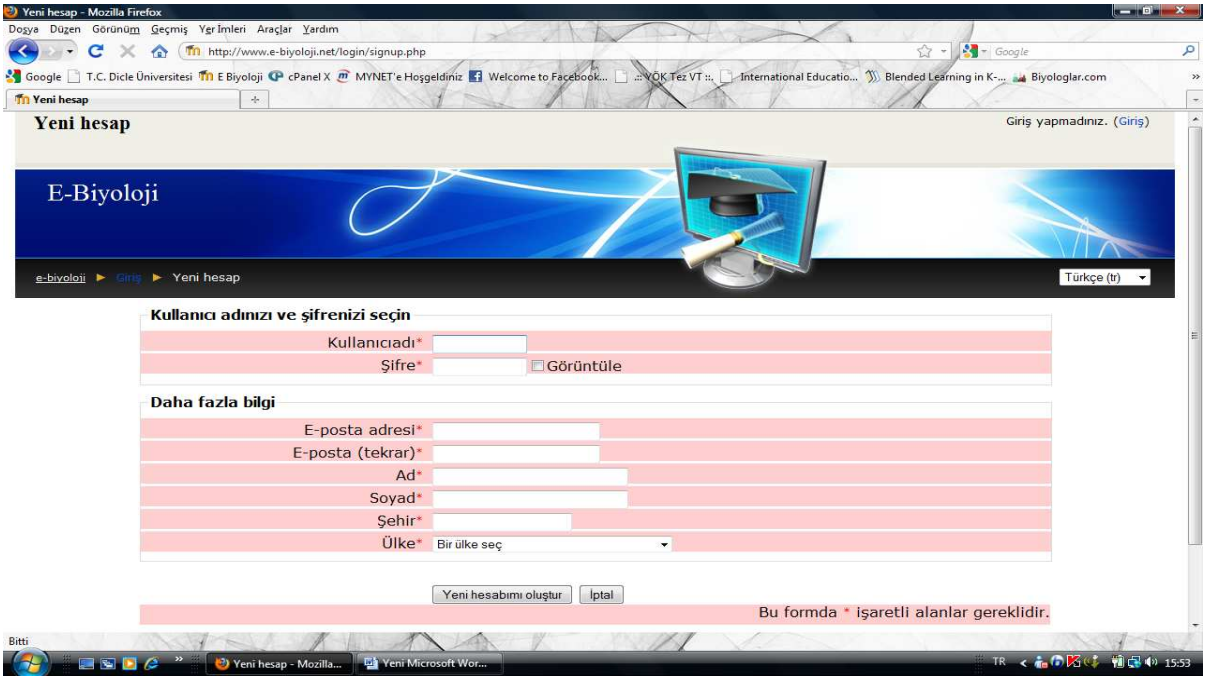
UYGULAMA

Harmanlanmış öğrenme ortamının çevrimiçi boyutunu oluşturmak üzere bir Öğrenme Yönetim Sistemi (ÖYS) olan Moodle kullanılmıştır. "Canlıların Sınıflandırılması ve Biyolojik Çeşitlilik" ünitesi, öğretim programı da göz önünde bulundurularak 8 konu halinde Moodle aracılığıyla **www.e-biyoloji.net** web adresi üzerinden erişime açık hale getirilmiştir. Web sitesinde her konu için; özet, video görüntüleri, görsel sunum (Powerpoint), animasyonlar, ilgili bağlantılar, sözlük, quiz, araştırma konusu (ödev) ve forum kısımları hazırlanmıştır. Yüz-yüze ortamda, araştırma ödevlerinin sunumu, hazırlıklı gelen öğrencilerle soru-cevap ve tartışma şeklinde konunun işlenmesi gerçekleştirilmiştir. Sınıf içinde internete bağlı bir bilgisayar aracılığıyla internet üzerinden gerçekleştirilen etkinlikler değerlendirilip anlaşılmayan noktalar öğretmen tarafından açıklığa kavuşturulmuştur.

Öğrencilerin açılan derse katılabilmesi için kayıt yaptırmaları gerekmektedir. Öğrenciler açılan dersi tıkladıkları zaman karşılarına kullanıcı giriş ekranı çıkmaktadır (Resim 1.). Sol taraftaki kısımda kullanıcı adı ve şifre girilerek kayıtlı öğrenciler veya öğretmenler derse giriş yapabilmektedir. Yeni kayıt yaptıracak öğrenciler sağ taraftaki yönergeyi izleyerek yeni hesap formunu doldurmak zorundadır (Resim 2.). Bu formda; siteye giriş yapmak için kullanacakları kullanıcı adı ve şifresi, aktif bir mail adresi ve bir takım kişisel bilgiler yer almaktadır. Gerekli bilgiler girildikten sonra kayıt işlemi tamamlanmaktadır. Yeni hesap oluşturulduğu an öğrencinin mail adresine bir link gönderilmektedir. Bu linkin tıklanmasıyla derse kayıt işlemi onaylanmaktadır.

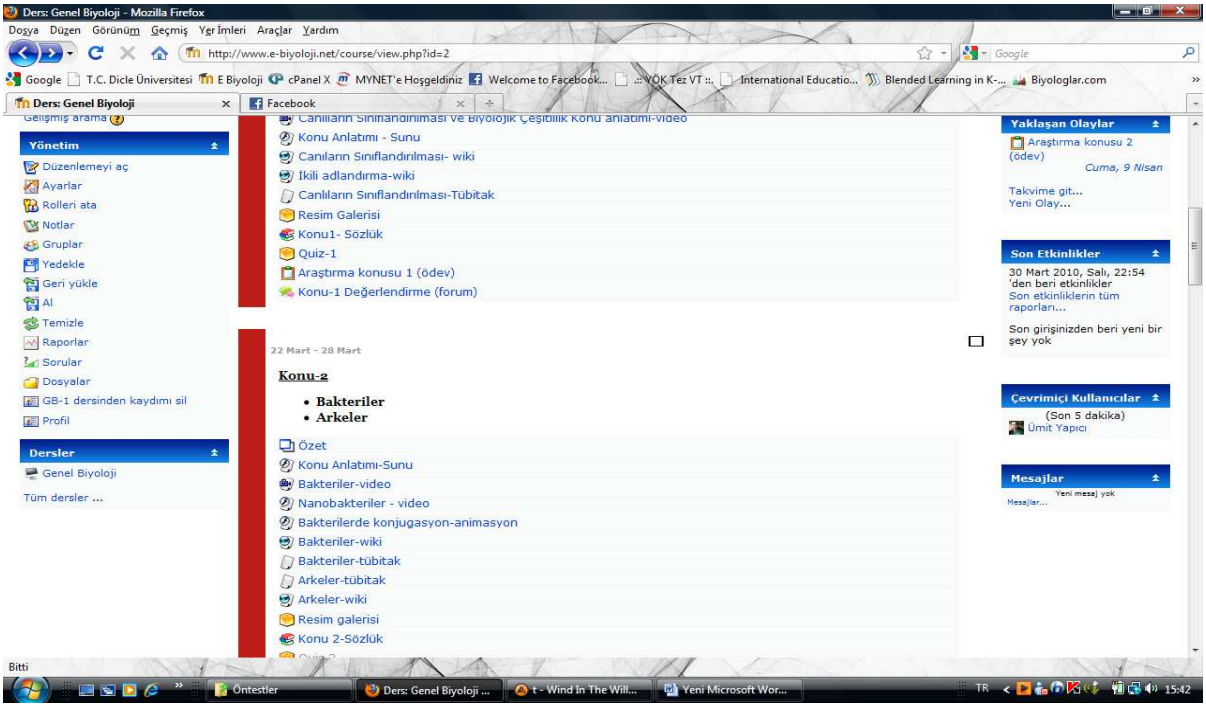


Resim 1: Kullanıcı Giriş Ekranı



Resim 2: Yeni Hesap Oluşturma Ekranı

Öğrenciler derse giriş yaptıktan sonra karşılarına birçok bölümden oluşan ders ekranı çıkmaktadır (Resim 3.). Ders sayfası haftalık taslak seçilerek düzenlenmiştir. Böylece ders programına uygun olarak; o hafta hangi konu işlenecekse öğrenciler sınıfa gelmeden önce bu konuyla ilgili içerik erişime açılmaktadır. Ders ekranında öncelikle; uygulanan yöntem ve uygulama esnasında öğrencilerden beklenen davranışlar hakkında bilgiler verilip, dersle ilgili duyuruların yer aldığı bir haber forumu eklenmiştir.



Resim 3: Ders Ekranı

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada "Canlıların Sınıflandırılması ve Biyolojik Çeşitlilik" ünitesinin harmanlanmış öğrenme ortamına uygun olarak Moodle ÖYS aracılığıyla düzenlenmesi anlatılmıştır. Moodle ÖYS aracılığıyla sunulan çevrim içi araçlar sayesinde öğrencilere derse hazırlıklı gelme, kendi hızında öğrenme, istediği kadar tekrar yapabilme, kendini sınayabilme, sınıf içinde sormaya fırsat bulamadığı soruları sorabilme, sınıf arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle sınıf dışında da iletişim kurabilme, ders materyallerine istediği yerden istediği zaman ulaşabilme gibi olanaklar sunulmuştur. Bu avantajların yanı sıra, bazı videoların geç açılması, velilerin öğrencilerin internette fazla zaman geçirmelerini istememeleri, bilgisayar ekranından yazı okumanın bazı öğrencilere sıkıcı gelmesi, öğrenciler için eğlenceli olabilecek bazı etkinliklere (bulmaca, yarışma vb.) yer verilmemesi gibi dezavantajların da ortaya çıktığı görülmüştür. Yapılan çalışmalarda çevrim içi öğrenme ortamı olarak Moodle gibi gelişmiş ÖYS kullanmanın; çevrim içi araçlarla harmanlanmış öğrenmenin zenginleştirilmesi açısından önemli olduğu vurgulanmaktadır (Rovai&Jordan, 2004; Shehab, 2007; Altun ve dig., 2008). Dağ (2010)'a göre, öğrenmenin harmanlanmasında ÖYS'nin aktif olarak kullanılması, bu tür sistemlerin sunduğu araçlar göz önüne alındığında etkileşim olanakları fazla olan harmanlanmış öğrenme ortamlarının oluşturulmasında etkili olacaktır. Bu doğrultuda aşağıdaki önerilere yer verilebilir:

- Öğrencilerin bilgisayar ve internet erişimine sahip olma durumları uygulamadan önce belirlenmeli ve buna göre düzenlemeler yapılmalı.
- Web sayfasının içeriğinde çoklu ortam uygulamalarına yer verilmeli.
- Web sayfasının içeriği uygulamalar başlamadan önce hazır hale getirilmeli; video, animasyon vb. etkinliklerin düzgün çalışıp çalışmadığı kontrol edilmeli.
- Web sayfasının içeriğinde yarışmalar, bulmacalar gibi eğlenceli uygulamalara da yer verilebilir.
- Öğrencilerin web sayfasındaki etkinlikleri gerçekleştirme düzeyleri sık sık takip edilmeli.
- Ailelerin, çocuklarının internette vakit geçirmeleri konusunda kaygı duyması doğru olmakla birlikte internetin tamamen yasaklanması doğru bir yaklaşım değildir. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı aile destek birimleri ya da okulların rehberlik hizmetleri aracılığıyla bu konuda bilinçlendirme çalışmaları yapılabilir.

Not: Bu çalışma 26-28 Nisan 2012 tarihlerinde Antalya'da 46 Ülkenin katılımıyla düzenlenmiş olan "3rd International Conference on New Trends in Education and Their Implications"da sözlü bildiri olarak sunulmuş olup, "Journal of Research in Education and Teaching" Bilim Kurulu tarafından yayınlanmak üzere seçilmiştir.

KAYNAKÇA

Altun,A., Gülbahar, Y. & Madran, O. (2008). Use Of A Content Management System For Blended learnıng: Perceptions of Pre-Service Teachers. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE,* 9(4), Article 11.

Aydın, C.Ç. ve Biroğul, S. 2008. E-Öğrenmede Açık Kaynak Kodlu Öğretim Yönetim Sistemleri ve Moodle. Bilişim Teknolojileri, 1(2).

Bonk, C.J. & Graham, C.R. (2004). *Blended Learning Systems: Definition, Current Trends and Future Directions, Handbook of Blended Learning*: Global Perspectives, Local Designs, San Fransisco, CA: Pfeiffer Publishing, Chapter 1.1.

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).

Dağ, F. (2011). Harmanlanmış Öğrenme Ortamlarına Yönelik Araştırmaların İncelenmesi ve Harmanlanmış Öğrenme Tasarımına İlişkin Öneriler. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 12(2):73-97.

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.

Garnham, C. & Kaleta, R. (2002). Introduction to Hybrid Courses. *Teaching With Technology Today*, 8 (6). 15 Kasım 2009 tarihinde **http://www.uwsa.edu/ ttt/articles/garnham.htm**.adresinden alınmıştır.

Graham C. R. (2006). Blended Learning Systems: Definition, Current Trends, and Future Directions. The Handbook of Blended Learning Global Perspectives, Locak Designs. (Ed: C. J. Bonk; C. R. Graham). Pfeiffer. San Francisco. 5 Mart 2009 tarihinde **http://www.publicationshare.com/graham_intro.pdf**. adresinden alınmıştır.

Güyer, T. ve Üstündağ, M.T. (2008). Öğrenme Yönetim Sistemleri ve Örnek Uygulama. Bulunduğu eser: Yalın, İ. H. (Ed.) İnternet Temelli Eğitim. Nobel Yayıncılık, Ankara.

Horton, W. (2002). *Designing web-based training.* NY: Wiley.

Kirişçioğlu, S. (2009). Fen Laboratuar Derslerinde Harmanlanmış Öğrenme Etkinliğinin Çeşitli Boyutlarda İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Manisa.

Kirişçioğlu, S. ve Başdaş, E. (2007). Moodle Platformu İle İnternet Destekli Eğitim ve Uygulama Örneği, I. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu, Kongre Özetler Kitabı: 181. Çanakkale.

Osguthorpe R. T. & Graham, C. R. (2003). Blended Learning Environments Definitions and Directions. *The Quarterly Review of Distance Education*, 4(3): 227-233.

Önal, A., Kaya, A. ve Draman, S.E. (2006). Açık Kaynak Kodlu Çevrimiçi Eğitim Yazılımları. Akademik Bilişim Konferansı, Denizli. 1 Eylül 2010 tarihinde **http://ab.org.tr/ab06/bildiri/179.pdf** adresinden alınmıştır.

Özarslan, Y. (2008). Uzaktan Eğitim Uygulamaları İçin Açık Kaynak Kodlu Öğrenme Yönetim Sistemleri. İnet-tr'08- XIII. Türkiye'de İnternet Konferansı Bildirileri, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Pala, F.K. ve Doğan, N. (2009). Nette Öğretmen: Eğitim Yönetim Sistemi. Bilişim Teknolojileri Dergisi, 2 (3).
Peker Ünal, D. (2004). B-Öğrenme (Harmanlanmış-Karma Öğrenme Ortamı) ve Uygulama Örnekleri. IV. International Educational Technologies Conference, Sakarya. 1 Şubat 2009tarihinde **http://uretim.meb.gov.tr/EgitekHaber/s76/yazarlar/D%C4%B1lsad.htm** adresinden alınmıştır.

Robertson, J. (2003). So, What Is A Content Management System? KM Column. 5 Eylül 2010 tarihinde **http://www**. steptwo.com.au/papers/kmc_what/pdf/KMC_What.pdf adresinden alınmıştır.

Rovai, A.P. & Jordan, H.M. (2004). Blended Learning and Sense of Community: A comparative analysis with traditional and fully online graduate courses. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 5(2) (2004).

Shehab, S.A.J. (2007). *Undergraduate Learners' Perceptions of Blended Learning and its Relationship with Some Demographic and Experiential Variables at the Arab Open University- Bahrain Branch*. Unpublished Master Thesis, United Arab Emirates University,United Arab Emirates.

Usta, E. (2007). Harmanlanmış Öğrenme ve Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarının Akademik Başarı ve Doyuma Etkisi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Young, J.R. (2002). Hybrid Teaching Seeks To End The Divide Between Traditional And Online Instruction. *The Chronicles Of Higher Education*, A33. 19 Kasım 2009 tarihinde **http://chronicle.com/article/Hybrid-Taching-Seeks-to/18487** adresinden alınmıştır.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs, Haziran, Temmuz 2012 Cilt 1 Sayı 2 ISNN: 2146-9199

GEVŞEME TEKNİKLERİNİN SES EĞİTİMİNE KATKISI ÜZERİNE BİR İNCELEME

Yrd.Doç.Dr.Tülin Malkoç
Marmara Üniversitesi
Atatürk Eğitim Fakültesi
Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü
Müzik Eğitimi Anabilim Dalı
tmalkoc@marmara.edu.tr

Özet

Sesin eğitimine başlamak için, o sese ait özellikleri bilmek gerekir. Bilhassa ergenlik döneminde ses eğitimi çalışmalarına başlayan bireyler için ses yapısını ortaya çıkartmak çok önemlidir. Çünkü ergenlik dönemi geçmiş kişilerden farklı olarak bu yaşta olanlar, sesin değişiminin farklı problemlerini yaşamaktadırlar. Bu durumla karşılaşan ve ses eğitimi almak isteyen bireyler seslerinde oluşan değişimlerden dolayı seslerini ifade etmekte zorlanmaktadırlar. Ergenlik dönemini geçirmiş ve ses eğitimi almak isteyen bireylerse daha farklı problemler yaşamaktadır. Ses eğitimi dersinde şarkı söyleme üzerine çalışmalar başlamadan önce konuşma eğitimi ile başlangıç yapılmalıdır. Çünkü kendi vücudundaki enstrümanı kullanacak olan bireyler bazen konuşmada bile ifade zenginliğine sahip değildirler. Bu yüzden ilk derslerde sıkıntılı, sesini çıkarmaktan utanan v.b. gibi bireylerle karşı karşıya kalınır. Hareketi kısıtlı bir çene yapısı, iyi boğumlama yapamayan dudaklar, çatılmış kaşlar, sıkışık nefes alışları görülebilir. Bazen de bu ifadelerin hiçbirine sahip olmayan ama şarkı söylerken heyecanlanarak sıkışan, ifade bozukluğuna sahip bireylerle karşılaşabiliriz.

Bu nedenle; ses eğitimi dersinde, dersin amacını gerçekleştirmeye yarayacak farklı eğitimler gerekebilir. Ses eğitimi dersinin hedeflerinden olan gevşeme eğitimi de, insanın yaşantısında her zaman ihtiyaç duyabileceği bir davranış biçimidir. Sesin eğitimine başlamadan önce yapılacak gevşeme çalışmaları dersin olumlu geçmesine sebep olacaktır. Dersin başlangıcında gevşeme çalışmaları içersindeki bedensel ve fiziksel çalışmaya ihtiyaç vardır. Zihinsel rahatlama peşinden fiziksel rahatlamayı getirecektir. Dersin amacı da daha olumlu olarak gerçekleşecektir.

Anahtar Kelimeler: Gevşeme, ses eğitimi.

A STUDY ON EDUCATION CONTRIBUTION VOICE EDUCATION RELAXTION TECHNIQUES

Abstract

To start vocal training, it is essential to learn about the characteristics of the voice to be trained. Those taking up vocal lessons in puberty, in particular, need to have their voice studied, for they are likely to face various problems due to the transformation in their voice during that period. People going through this period may find it quite difficult to show the true quality of their voice owing to physical voice changes. Those already gone through puberty, however, may confront different problems in trying to improve their voice.

In a voice training lesson, speech training should have precedence over singing practices, since the participants may lack the ability to freely voice themselves. Thus, it is highly likely that one can meet shy and hesitant people in the first few lessons. A jaw structure that inhibits oral production, frowning brows, faulty breathing can be observed. Others, not showing any of the signs above, may still go excited while singing. This being why, a vocal lesson may require the instructor to bring in the class a range of activities to accomplish the overall goals. Relaxation techniques are among the objectives of vocal training and can be beneficial to every human in their life-time. The practice of relaxation prior to class will contribute to the lesson in a positive manner. It is worth remembering that mental relaxation will cause physical relaxation, which is a plus for the aims of the lesson to be fulfilled.

Key Words:Relexation,voice education.

GİRİŞ

Gevşeme sözcüğü Türkçe sözlüğünde "sertlik ve gerginliğin bozulması" olarak tanımlanmıştır. Türk Dil Kurumu'nun sözlüğünde ise "gevşemek işi, biyolojik yönden; yüreğin atmasında kasılmadan sonra gelen dinlenme ve içine kan dolma dönemi, psikolojik yönden; gerilen kasların veya öfke, kaygı gibi çoşkularla artan ruhi gerilimin normal duruma gelmesi, spor yönden ise gerilmiş vücut bölümlerinin, direnci olmadan kendi ağırlıklarıyla bazı hareketlerle yeniden kendi durumuna gelmesi" olarak tanımlanmıştır (Türk Dil Kurumu,2004:b).

Gevşeme insanların doğasında olan bir olgudur Bilhassa derin gevşeme, zihnimizi sakinleştirmeye yöneliktir. Zihin sürekli dolu olma eğiliminde olduğu için başarmak kolay gözükse de öncelikle fiziksel beden sonra da ruh gevşetilmelidir. Gevşemek için en azından rahat rahat soluk almak da sakinleşmemizi sağlar. Vücudumuzdaki gerginlikleri gidermek için farklı yollar kullanırız. Müzik dinlemek, yürüyüşe çıkmak, ılık bir duş almak, dinlenmek, v.s. ama zihnimizde başlayan gevşeme ile bedenimizi gevşetmek en etkili yoldur.
Kasların gevşemesi doğal, fizyolojik bir olaydır ve kaslarımızın her biri bu gevşeme durumunu kaydeden eksiksiz bir belleğe sahiptir. Gevşeme eylemlerindeki amaç, bedenin kendi kassal gevşeme belleğindeki rahat hale kavuşması için onları rahat bırakmaktır (Yves,2001,76).

Bedensel ve zihinsel gevşemeyi esas alan teknikler, stresle boğuşan günümüz insanları tarafından pek çok zihinsel ve bedensel hastalıkların tedavisinde kullanılmak üzere geliştirilmiştir. Kullanılan bazı teknikler de zamanla kendilerini var eden kişilerin isimleriyle adlandırılmışlardır. Alexander tekniği, Palming tekniği gibi. Kullanılan her teknik zamanın şartlarına göre tekrar ele alınarak yenilenmiştir.

Ses eğitimi çalışmalarının yapılması esnasında vücudun iç ve dış yumuşamasının oluşması sağlanmalıdır. Şarkı söyleme esnasında ifadelerde oluşacak güzellikler doğru sunuş vücudun rahatlığı ve dikkatle doğru orantılıdır. Zihin aktif olmalı sesi çıkarmaya yönelik organlar gerekli açılımları yapmaya hazır olmalıdır.

Kişinin sağlıklı yaşayabilmesi için fiziksel ve ruhsal gerginliklerinin belli bir düzeye indirilmesi ve o düzeyde dengelenmesi gerekmektedir. Modern biyoloji ve psikolojinin ana prensipleri de bu yönteme dayanır. Yaşantıyı tarif ederken biyoloji bilginleri ve filozoflar da aynı temel ilkeye dayanmaktadırlar. Beceriksiz sosyal ilişkilerde düzensiz, yaşantılarından sürekli yakınan kişilerin normal yaşantılarında da gerilimli kişiler olduğunu gözlemleriz. Bir çalgıyı çalarken belli bir düzeyde tekniği olduğu halde eli ayağı dolaşanlar da bu dengesizliği yaşayan kişilerdir (Malkoc,1998:127).

BEDENSEL GEVŞEME TEKNİKLERİ

Sistemli vücut hareketleri ile vücudun kas sisteminin sinir sistemini etkileyerek gevşemesini sağlayan tekniklerdir. Bu rahatlamalar vücudun belirli bir bölgesindeki ya da bütünündeki kasılmayı hedef almaktadır. Vücudun bütününe ya da belirli bir kısmına uygulanan çeşitleri vardır. Brunel, 2002:29.

Dilin Gevşetilmesi

Şarkı söyleme sırasında dilimiz konuşur gibi olmalıdır.Dil yatağında serbest olmalı.Ucu alt dişlerimizin arkasına hafifçe dokunur bir biçimde durmalıdır.Dil alıştırmalar esnasında da bu durumunu korumalı ve olabildiğince rahat olmalıdır. (Davran, 1997:49).

İnsan dili, çok aktif on yedi tane kasa sahiptir.Dili gevşetebilmek için öncelikle ağız boşluğu göz önüne getirilebilir.Alt çene gevşetilir, dişler birbirine çok hafif temas ettirilir.Dil kesici dişlerin arkasında , dişlerin yakınındaki damak ve hemen altındaki yumuşak doku yoklanır, dilin hacmi ve boğaza olan bağlantısı hissedilmeye çalışılır.Dilin hareket etme arzusuna karşı dirençli olması sağlanır.Dil aynı pozisyonda tutulurken vücudun diğer kısımlarının sakinleşmesine ve dinlenmesine izin verilmelidir.Brunel, 2002 :36

Dudakların Gevşetilmesi

Dudaklar ünlü ve ünsüzlerin oluşturulmasında rol oynarlar.Konuşma ve şarkı söylemeyi yönlendirirler.Yuvarlak ve ileriye doğru kullanıldıklarında ifade de iyi sonuç elde edilir (Davran, 1997:49).

Dudaklarımızı gevşetirken beş hareketli bir uygulama kullanılabilir.Gülümseme, büzme, küçümseme, dinlenme, artikülasyonla dudakları gevşetme , dudakların rahat kullanılması için yapılacak gevşeme hareketleridir.

Çenenin Gevşetilmesi

Vücudumuzun bu bölümü gevşetme açısından en çok ihmal edilen bölümdür.Halbuki stresin en etkilendiği noktalardan biri de alt ve üst çene bölgesidir.Çenenin rahatlığı ses oluşumunda çok önemli rol oynar. Günlük hayat içersinde konuşma eyleminin gerçekleşmesini kişinin kendini rahat ifade edebilmesini de etkiler(Kurt,2004:35).

Çene ses yolunun dışında olmasına rağmen, o yolun daralıp genişlemesini tayin ederek seslerin oluşumuna doğrudan doğruya iştirak eder. Üst çene sabittir.fakat alt çenenin hareketi seslerin oluşumunda büyük rol oynar.Alt çenenin az yada çok açılması ağız boşluğunun açılmasına veya kapalılığına sebebiyet vererek seslerin şekillenmesini sağlar(Malkoç,1998:37)

Gırtlağın Gevşetilmesi

Günlük hayat içersindeki gerilimin en çok karşılaşılan belirtilerinden bir diğeri gırtlakta görülen kasılmalardır.Bu kasılmalar yutkunmamızı engelleyen bir yumru gibi boğazımızda rahatsızlık yaratırlar.Bu durumda bir çok insan nefes almakta güçlük çektiğini, bazıları da boğuluyormuş hissine kapıldıklarını ifade ederler.Ancak gırtlaktaki gerilimin rahatlatılması omuzların ya da dilin rahatlatılması kadar olmamaktadır.Gırtlağın rahatlığı ses eğitimi süresince önemlidir (Kurt,2004:36).

Omuzların Gevşetilmesi

Birine kızdığımızda ya da herhangi bir sebepten dolayı gergin olduğumuzda kasılarak bize tepki verirler.Omuzların gerilmesi en sık görülen kasılmalardan biridir ve hafif bile olsa bütün gerilimli durumlarda görülür.Buna rağmen çatılmış kaşlara, sıkılmış çeneye ve yumruklara dikkat ediyorsak da omuzlardaki kasılmayı kolaylıkla gözden kaçırabiliriz.Omuzlarımı gevşek bırakabilirim , tehlike geçti türündeki bir telkin gerginliği tespit edilen kas ya da kas grubu üzerinde müthiş bir iyi etki gösterir.gerilen bölgede rahatlama sağlar.gerilim hissedildiği anda derin nefes alınıp rahatlama telkinleriyle gerginlikle yükselen omuzlar gevşetilip eski haline döndürülebilir (Kurt, 2004:37).

Vücudun Gevşetilmesi-Derin Gevşeme Tekniği

Nefes egzersizlerini ve duruşları tamamladıktan sonra bedeni rahatlatmak ve gevşemeye hazırlamak için derin gevşeme tekniği kullanılır.Bunun için gözler kapatılır ve beden rahat ve gevşek bir pozisyona getirilir.Bu arada ney ile yapılan bir müzik dinlenir.yere uzanılır.Artık kalp vücudun diğer organları ile aynı seviyededir.yavaş yavaş derinlemesine nefes alınır ve derinlik gittikçe arttırılır.Bedenle ilgili bir rahatsızlık olmamalıdır.Eğer akıl bedene rahat olmadığına dair sinyal gönderirse asla derin gevşemeye geçilemez.Yavaş yavaş dış dünyadan yavaş yavaş uzaklaşılır ve beden tamamiyle gevşetilir.Artık ayak parmaklarından başlayarak vücuttaki bütün organlar tek tek düşünülerek ve gevşetilerek gerginlikten uzaklaştırılır.

Tepeden tırnağa bütün beden gevşetildiğinde “mmmmmmm”” sesiyle en son nefes verilerek ses eğitimine geçilir (Sönmez,İskit ve Tansal,2007:58-59)

ZİHİNSEL GEVŞEME TEKNİKLERİ

Kişinin düşünce yolu ile sinir sistemini etkileyip gevşemesini sağlayan egzersizlerdir. Bu gevşeme teknikleri içsel davranışlara öncelik vermektedir. Tek başına kullanılabildiği gibi bedensel gevşeme teknikleri ile beraber kullanılabilirler. Zihinsel gevşeme teknikleri çoğunlukla günlük hayat içersinde kontrolümüz dışında gelişen olayların duygusal etkilerini hafifletmek içindir.
(Kurt,2004:42).

Meditasyon

Meditasyon, dini inanışların ruha işlemesini sağlayarak, bu dinlerin kutsal amaçlarına hizmet eder.Bu dinlerin doktrinleri ve dogmaları değişik olmakla ve amaçları değişik anlatılmakla birlikte, bu amaçlar, mistik algılama ve bilinç olarak özetlenebilir.Yani meditasyon mistik bir bilinç haline ulaşmak için yapılır diyebiliriz.Fakat bugün Batı da meditasyonun , meditasyon yapanların ikinci bir özelliği vardır.Doğuluların meditasyon şekli, insana

uykunun verdiğinden daha üstün bir fiziksel , zihinsel, ruhsal dinlenme ve rahatlama verir.Doğuda meditasyon algılamayı geliştirip yönlendiren saygın ve geleneksel bir yöntem olup, Hindistan , Çin, Tibet ,Tayland v.b ülkelerin kültürlerini çok etkilemiştir.Bu ülkelerde meditasyonun amacı hiç kuşkusuz mistik bir bilinç haline ulaşmaktır.Bu gün batı da fiziksel, zihinsel, psikolojik yönlerden daha iyiye ulaşmak için uygulanmakta olan meditasyon türlerinin köklerinin doğuya dayandığı açık bir gerçektir (Hewitt,1995:7-8).

Yaratıcı İmgeleme İle Gevşeme Tekniği

Yaratıcı İmgeleme, yaşamınızda olmasını istediğiniz şeyleri yaratabilmek için, hayal gücünü, düş gücünü kullanma tekniğidir.Yaratıcı imgeleme yeni yabancı ve olağandışı bir şey değildir.Çünkü her gün kullanılan düş gücünüzdür.Evrenin farkında olarak ya da olmayarak daima kullandığınız temel yaratıcı enerjisidir.İmgeleme, zihinde bir fikir ya da resim yaratma yeteneğidir.Yaratıcı imgeleme de gerçekleşmesini istediğiniz bir şeyin açık ve net görüntüsünü yaratmak için düş gücünüzü kullanırsınız.Sonra nesnel bir gerçek olana kadar yani düşlediğiniz şeyi elde edene kadar bu fikir ya da resime düzenli bir şekilde odaklanmayı ve pozitif enerji vermeyi sürdürürsünüz.

Yaratıcı imgeleme fiziksel, duygusal, zihinsel bir şeyi gerçekleştirmeyi amaçlayabilirsiniz. Kendinizi zor bir durumun üstesinden gelirken resmedebilirsiniz.Hangi düzeyde çalışırsanız o düzeyde sonuç alabilirsiniz ve hepsi sonuç verir.Yaratıcı imgeleme, sözcüğün en yüksek ve gerçek anlamıyla sihirdir.O evrenin işleyişini yöneten doğal prensipleri anlamayı, onlarla uyum içinde olmayı ve bu prensipleri en bilinçli ve yaratıcı şekilde kullanmayı içerir (Gwain,1993:16-17).

Kendi Kendine Telkin Tekniği

Kendi kendine telkin yeteneği, 26 Şubat 1857 de Troyes te doğan bir eczacı Emile Coue tarafından geliştirilmiştir.Bu teknik deneklerin uyanık ve hipnoz hali ile gerçekleştirdiği bir dizi çalışmalar içermektedir.Telkin "belirli bir fikri başka birisinin zihnine sokma ya da aşılama eylemi" olarak tanımlanabilir.Ancak telkinin var olabilmesinin tek koşulu kendi kendine telkindir.Kendi kendine telkinde "kişinin belirli bir fikri kendi kendine aşılaması" olarak tanımlanabilir.Bir öğretmen öğrencisine telkinde bulunabilir; ancak telkinde bulunduğu öğrencinin bilinç dışı benliği bu fikri beğenmiyorsa ve özümseyip kendi kendine telkine dönüştürmüyorsa telkin hiçbir sonuca ulaşmaz.Bunun nedeni öğrencilerin, bilinç dışı benliklerinin telkini kabullenmemesi ve kendi kendine telkine dönüştürmemesidir (Coue,2004:40).

ÖZEL GEVŞEME TEKNİKLERİ

Özgün gevşeme ve rahatlama teknikleridir. Meditasyon ve yoga gibi geleneksel yöntemler değildirler. Buna karşın amaç ve uygulanış yönünden geleneksel yöntemlerle benzerlikler gösterir. Bu teknikler kurucularının adını alırlar.

Palming Rahatlaması

Palming rahatlaması gözleri esas alır. Güvenliğimizin sağlanmasında gözlerimizin özel bir payı vardır. Tehlikeyi diğer beş duyudan önce haber verirler. Çok gergin birisine güzel bir manzara resmi gösterip, manzaranın içine girmesini gözlerini manzaranın içersinde dolaştırmasını kendini rahat bırakmasını gülümsemesini istediğimizde anlık bir rahatlamanın varlığını o an görmüş oluruz.

Bu rahatlamayı ilk uygulayan kişi , yüzyılımızın başlarında yaşayan göz doktoru William H.Bates' dir. Palming kelimesinin tam karşılığı avuç boşluğunda saklamaktır. Palming uygulamasında gözleri avuç içersine alıp dinlendirmek esastır. Günlük hayat içersinde durmadan uyarılan gözlerimiz palming alıştırmasıyla rahatlattığımızda sadece gözlerimizde değil bütün vücudumuzda bu kas rahatlaması olacaktır. Bu rahatlamanın gerçekleşmesi için iki dakika yeterlidir.Beş dakika yapılması daha iyi sonuç verecektir.Bu rahatlamada üç koşulun yerine getirilmesi gerekmektedir.Öncelikle dirsekler kendilerine denge sağlayacak şekilde sabitlenmelidir.Oturur vaziyette iken kollar masaya dayandırılarak yatar vaziyette ise iki yastıkla desteklenen dirsekler sabitlenebilir.İkinci olarak avuçlar, gözlerin rahatça kırpılacağı ve hiçbir şekilde ışık almıyacağı deniz kabuğu şeklinde tutulup gözlerin üzerine kapatılmalıdır.Üçüncü olarak ellerin solunuma hiçbir şekilde engel teşkil etmemesine özen gösterilmelidir (Brunel , 2002: 57).

Alexander Tekniği

Alexander tekniğinin yaratıcısı F.Matthıas Alexander (1869-1955) dır.Bu tekniğin amacı vücudumuzun doğal koordinasyonunu geri getirerek yaşamın her alanında işlevlerimizi geliştirmektir.Alexander tekniği günlük yaşam içersinde gerçekleştirdiğimiz faaliyetlerimiz sırasında bedenimizi nasıl daha verimli kullanacağımızı bize bilinçli olarak yeniden öğretir.Bedeni iyi kullanarak ona hakim olunmasını sağlayan bu prensipler günümüzde doktor, fizyoterapist, spor antrönerleri, sahne sanatları öğretmenleri gibi alanında uzman olan kişiler tarafından kullanılmaktadır (Drake,2001:11).

Alexander tekniğine göre beden ancak herhangi bir kısmı veya parçası üzerinde hiçbir zorlama olmaksızın kullanıldığı zaman bir kimsenin sağlığı en iyi durumdadır. Fonksiyonlarını normal olarak yerine getirebilmeleri için iç organların tümüne yer bulunmalıdır.

YÖNTEM VE BULGULAR

1.Gözleme katılan öğrenciler, Atatürk Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinden oluşmaktadır.
2.Gözleme katılan deney grubu(16 kişi) öğrencileri araştırmacının kendi öğrencileri arasından seçilmiştir. Kontrol grubu(15 kişi) öğrencileri ise farklı öğretim elemanlarının öğrencilerinden oluşmuştur.
3.Gözlemde belirlenen süre 2 dönem olarak belirlenmiştir. Bir dönem 14 haftayı kapsamakta olup, gözlem 28 hafta yapılmıştır. Her öğrenci için haftada bireysel ders saati içersindeki 40 dakika çalışma saati olarak belirlenmiştir.
4. Gözlem sonucunda elde edilen veriler t-testi ile analiz edilmiştir. T-testi sürekli değişkenlerden elde edilen verilerin örneklem ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesinde kullanılan istatiksel bir tekniktir. Arseven,1993:

“Gevşeme tekniklerinin ses eğitimine katkısı üzerine bir inceleme” konulu bu araştırmada ses eğitiminde kullanılabilecek bedensel ve zihinsel gevşeme teknikleri ile olumlu sonuçlar gözlemlenmiştir. Yapılan deneysel çalışmaların sonucu gözlem tekniği uygulanarak kaydedilmiştir ve bazı sonuçlara ulaşılmıştır.

Tablo: s1

Grubun Türü	N	X	Ss	Sd	t değeri	p
Deney Grubu	16	1.7500	0.856	29	5.02	.01
Kontrol Grubu	15	0.2000	0.862			

Tablo 1’e bakıldığında, deney ve kontrol gruplarına katılan ergenlerin “gevşeme teknikleri sonrasında , konuşmada artikülasyon hatalarını düzeltme” becerisi puanları arasında. 01 düzeyinde manidar fark saptanmıştır.

Aritmetik ortalamalar incelendiğinde, deney grubunda yer alan ergenlerin puanlarının (x=1.7500), kontrol grubunda yer alan ergenlerin puanlarından (x=0.2000) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo: s2

Grubun Türü	N	X	Ss	Sd	t değeri	p
Deney Grubu	16	7.1250	0.885	29	17.67	.01
Kontrol Grubu	15	1.2667	0.961			

Tablo 2’e bakıldığında, deney ve kontrol gruplarına katılan ergenlerin “gevşeme teknikleri sonrasında , diyafram nefesini egzersiz anında kullanabilme” becerisi puanları arasında .01 düzeyinde manidar fark saptanmıştır.

Aritmetik ortalamalar incelendiğinde, deney grubunda yer alan ergenlerin puanlarının (x=7,1250), kontrol grubunda yer alan ergenlerin puanlarından (x=1,2667) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo: s3

Grubun Türü	N	X	Ss	sd	t değeri	p
Deney Grubu	16	1.6875	0.793	29	3.21	.01
Kontrol Grubu	15	0.6667	0.976			

Tablo 3'e bakıldığında, deney ve kontrol gruplarına katılan ergenlerin "gevşeme teknikleri sonrasında şarkı söyleme esnasında duruş pozisyonu" becerisi puanları arasında .01 düzeyinde manidar fark saptanmıştır.
Aritmetik ortalamalar incelendiğinde, deney grubunda yer alan ergenlerin puanlarının (x=1.6875), kontrol grubunda yer alan ergenlerin puanlarından (x=0.6667) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo: s4

Grubun Türü	N	X	Ss	sd	t değeri	p
Deney Grubu	16	2.1875	0.981	29	5.27	.01
Kontrol Grubu	15	-0.4000	1.682			

Tablo 4'e bakıldığında, deney ve kontrol gruplarına katılan ergenlerin "gevşeme teknikleri sonrasında zihinsel rahatlamayı sağlayabilme" becerisi puanları arasında .01 düzeyine manidar fark saptanmıştır.

Aritmetik ortalamalar incelendiğince, deney grubunda yer alan ergenleri puanlarının (x=2,1875), kontrol grubunda yer alan ergenlerin puanlarından (x=-0,4000) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo: s5

Grubun Türü	N	X	Ss	sd	t değeri	p
Deney Grubu	16	2.3750	1.258	29	5.96	.01
Kontrol Grubu	15	-0.5333	1.457			

Tablo 5'a bakıldığında, deney ve kontrol gruplarına katılan ergenlerin "gevşeme teknikleri sonrasında fiziksel rahatlamayı sağlayabilme" becerisi puanları arasında .01 düzeyinde manidar fark saptanmıştır.

Aritmetik ortalamalar incelendiğinde, deney grubunda yer alan ergenlerin puanlarının (x=2.3750), kontrol grubunda yer alan ergenlerin puanlarından (x=-0.5333) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo: s6

Grubun Türü	N	X	Ss	sd	t değeri	p
Deney Grubu	16	7.3750	1.088	29	11.93	.01
Kontrol Grubu	15	-0.4000	2.354			

Tablo 6'e bakıldığında, deney ve kontrol gruplarına katılan ergenlerin "gevşeme teknikleri sonrasında , şarkı söylemede ses-soluk bağlantısını burabilme" becerisi puanları arasında .01 düzeyinde manidar fark saptanmıştır.

Aritmetik ortalamalar incelendiğinde, deney grubunda yer alan ergenlerin puanlarının (x=7.3750), kontrol grubunda yer alan ergenlerin puanlarından (x=--0.4000) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo: s7

Grubun Türü	N	X	Ss	sd	t değeri	p
Deney Grubu	16	2.3750	0.885	29	4.28	.01
Kontrol Grubu	15	0.5333	1.457			

Tablo 7'e bakıldığında, deney ve kontrol gruplarına katılan ergenlerin "gevşeme teknikleri sonrasında , şarkı söyleme esnasında dil-dudak-çene rahatlığını sağlayabilme" becerisi puanları arasında .01 düzeyinde manidar fark saptanmıştır.

Aritmetik ortalamalar incelendiğinde, deney grubunda yer alan ergenlerin puanlarının (x=2.3750), kontrol grubunda yer alan ergenlerin puanlarından (x=0.5333) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo: s8

Grubun Türü	N	X	Ss	sd	t değeri	p
Deney Grubu	16	1.8125	1.642	29	4.47	.01
Kontrol Grubu	15	-1.4000	2.324			

Tablo 8'a bakıldığında, deney ve kontrol gruplarına katılan ergenlerin "gevşeme teknikleri sonrasında , sesin volümünü arttırabilme" becerisi puanları arasında .01 düzeyinde manidar fark saptanmıştır.

Aritmetik ortalamalar incelendiğinde, deney grubunda yer alan ergenlerin puanlarının (x=1.8125), kontrol grubunda yer alan ergenlerin puanlarından (x=-1.4000) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo: s9

Grubun Türü	N	X	Ss	sd	t değeri	p
Deney Grubu	16	2.6528	1.750	29	5.02	.01
Kontrol Grubu	15	-2.5333	3.642			

Tablo 9'a bakıldığında, deney ve kontrol gruplarına katılan ergenlerin "gevşeme teknikleri sonrasında , sesin sağlıklı gelişimini sağlayabilme" becerisi puanları arasında .01 düzeyinde manidar fark saptanmıştır.

Aritmetik ortalamalar incelendiğinde, deney grubunda yer alan ergenlerin puanlarının (x=2.5625), kontrol grubunda yer alan ergenlerin puanlarından (x=-2.5333) daha yüksek olduğu görülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Tablo 1'e göre iki dönem boyunca deney grubundaki erkenler, vokal ve konsonantların doğru kullanımı ve ses eğitiminde nasıl kullanılacağını gevşeme teknikleri çalıştıktan sonra , öğrenmişlerdir. Hataların giderilmesi için önerilen yöntemlerin nasıl çalıştırılması gerektiğini, böylelikle şarkı söylemede rahat bir ifade ile seslerini yönlendirebildiklerini göstermişlerdir.

Tablo 2'e göre iki dönem boyunca deney grubundaki ergenler, diyafram nefesinin egzersiz anında kullanımını,gevşeme tekniklerini çalıştıktan sonra daha iyi öğrenmiş ve uygulama yapabilmişlerdir.

Tablo 3'e göre iki dönem boyunca deney grubundaki ergenler kontrol grubuna göre ses eğitiminde şarkı söylemeye kolaylık sağlayacak olan duruş için denge oluşturabilmişlerdir. Basit gibi görünen ama şarkı söylemede alışkanlık yaratmış olumsuz hareketler, gevşeme teknikleri sonrasında daha güvenli bir duruş pozisyonu ile giderilebilmiştir.

Tablo 4'e göre iki dönem boyunca deney grubundaki ergenler kontrol grubuna göre düzenli olarak dersleri takip ettiği ve öğretmen kontrolünde olduğu için, ses eğitiminde soyut pek çok karmaşayı somuta dönüştürebilmişlerdir. Gevşeme teknikleri sonrasında , zamanla kazanılan ve yapılabilirliği gözlemlenen egzersiz ve söylenebilen şarkılar, ergene rahatlık kazandırmıştır. Oysa derse devamında problem olan öğrencilerin çalışmalara daha zor adapte oldukları, seslerindeki kasılmaların ve sertleşmelerin daha çok yaşandığı gözlemlenmiştir.

Tablo 5'e göre iki dönem boyunca deney gruplarındaki ergenlerin, kontrol grubuna göre ilerleme kaydettiği görülmüştür. Gevşeme teknikleri sonrasında, fiziksel rahatlamada, düzenli çalışma ve iç rahatlık seste olumlu sonuçlar alınmasına sebep olmuştur. İç huzuru ve ders disiplini olan ergenlerin şarkı söylemedeki rahatlıkları gözlemlenmiştir.

Tablo 6'a göre iki dönem boyunca deney gruplarındaki ergenlerin, kontrol grubundaki ergenlere nazaran, gevşeme teknikleri sonrasında, şarkı söyleme esnasında sesi nefesleriyle daha uzun süre taşıyabilme yeteneklerine sahip oldukları gözlemlenmiştir

Tablo 7'e göre iki dönem boyunca deney gruplarındaki ergenlerin, kontrol grubundaki ergenlere nazaran, gevşeme teknikleri sonrasında , şarkı söyleme esnasında dil-dudak-çene birlikteliğini rahatça oluşturdukları gözlemlenmiştir

Tablo 8'e göre iki dönem boyunca deney gruplarındaki ergenlerin, kontrol grubundaki ergenlere nazaran gevşeme teknikleri sonrasında, ses eğitimi yoluyla seslerin güç ve yoğunluk verdikleri ve ses şiddetlerini arttırdıkları gözlemlenmiştir.

Tablo 9'a göre iki dönem boyunca deney gruplarındaki ergenlerle, yapılan çalışmalarda; her öğrencinin sesinin düzenli ve kontrol altında yapılan çalışmalarda sağlıklı bir gelişim içerisinde olduğu gözlemlenmiştir. Gevşeme teknikleri sonrasında deney grubunda, ses telleri hasta olan öğrencilerin daha hassas bir çalışma ile sağlıklarına kavuştuğu, kontrol grubunda ise sağlıklı oldukları tespit edilen ergenlerin bazılarının ses tellerinde problemler olduğu ortaya çıkmıştır.

Tabloları incelediğimizde; gevşeme tekniklerinin ses eğitimine katkısı olumlu sonuçlar ortaya çıkarmıştır.O halde; öğrencilerin ses eğitimi öncesinde gevşeme tekniklerine ait çalışmaları yapması, her birinde farklı oluşan sorunları ortadan kaldırmıştır. Çünkü her öğrencinin kendine ait bir ses tınısı olduğu için, ses eğitimi süresince karşılaştığı sorunlar da kendi fiziksel ve zihinsel özelliğine göre farklılık göstermiştir.

Ses eğitimi esnasında kullanılan ifadeler genellikle soyut olduğundan, bireysel ses eğitimi öncesinde zihinsel ve bedensel gevşeme teknikleri çok yararlı olmuştur, mutlaka eğitimde kullanılmalıdır.Gevşeme teknikleriyle öğrenciler zaman zaman ders esnasında ses eğitimine ait çalışmalarda zorlandıkları için kaybettikleri güven duygusunu tekrar kazanabilme yeteneğine sahip olabilirler.

Ses eğitimi çalışmaları esnasında, gevşeme teknikleri uygulanması olumlu sonuçlar vermektedir.Ses eğitiminin amaçlarını gerçekleştirirken gevşemeye ait her özel çalışma uygulanabilir.Bireylerin kişilikleri farklı olduğu için, yapılan ses eğitimi çalışmaları esnasında farklı uygulamalar, farklı gelişmeler ve farklı sonuçlar ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle gevşeme teknikleri her bireyin yapısal özellikleri dikkate alınarak uygulanabilir ve sonuç alınabilir

Not: Bu çalışma 26-28 Nisan 2012 tarihlerinde Antalya'da 46 Ülkenin katılımıyla düzenlenmiş olan "3rd International Conference on New Trends in Education and Their Implications"da sözlü bildiri olarak sunulmuş olup, "Journal of Research in Education and Teaching" Bilim Kurulu tarafından yayınlanmak üzere seçilmiştir.

KAYNAKÇA

Arseven,A.(1993). Alan Araştırma Yöntemi. Ankara: Gül Yayınevi.

Brunel,H.(2002) Gevşeme Kılavuzu. İstanbul: chiviyazıları Yayınevi.

Coue, E.(2004).Kendi Kendine Telkin. İzmir:Ege Meta.

Davran,Y.(1997).Şarkı Söyleme Sanatının Öyküsü. Ankara:Evrensel Müzikevi.

Drake, J.(2001). Alexander Tekniği. İzmir:Ege Meta.

Fidan KURT(2004).Bedensel ve Zihinsel Gevşeme Tekniklerinin Ses Eğitiminde Kullanılabilirliği.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.

Gawain, Ş.(1993).Yaratıcı İmgeleme.İstanbul:Akaşa Yayınları.

Hewitt, J.(1995).Meditasyon.İstanbul:Akaşa Yayınları.

Sönmez,B.,İskit,N.Tansal,S.(2007) Kalp Yogas. İstanbul : Beyaz Balina Yayınları

Tülin MALKOÇ(1998). Ses Eğitiminin Ergenlik Döneminde Ses Fonksiyonları Üzerindeki Etkisi. Yayınlanmamış Doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Türk Dil Kurumu(2004), Türkçe Sözlük, 1.cilt, 9.b, Ankara:Türk Dil Kurumu Yayınları.

Yves, P.J (2001). Günlük Sofrası(baskı).İstanbul: Ruh ve Madde Yayınevi.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs, Haziran, Temmuz 2012 Cilt 1 Sayı 2 ISNN: 2146-9199

ÖĞRENCİLERİNİN SINAV NOTLARI DAĞILIMININ DEĞERLENDİRİLMESİ: İNŞAAT MÜHENDİSLİĞİ ÖĞRENCİLERİ ÖRNEĞİ

Barış Yılmaz
Celal Bayar Üniversitesi, Manisa
baris.yilmaz@bayar.edu.tr

Tamer Yılmaz,
Celal Bayar Üniversitesi, Manisa
tamer.yilmaz@bayar.edu.tr

Özet

Bu çalışmada, Celal Bayar Üniversitesi Mühendislik Fakültesi İnşaat Mühendisliği Bölümü'nde aynı öğretim üyesi tarafından verilen Hidroloji ve İstatistik derslerinin 2009-2010 öğretim yılı ders başarı ve ders geçme notlarının dağılımı incelenmiştir. Bu amaçla her iki derse ait sınav notları kesikli değişken olarak değerlendirilerek frekans grafikleri çizilmiş ve yorumlanmıştır. Frekans grafiklerinden ders başarı ve ders geçme notlarının sağa çarpık olduğu gözlenmiş, bu görsel bilgiler ilgili dersler için hesaplanan çarpıklık katsayılarının sayısal değerleri ile de örtüşmüştür. Hidroloji dersi; ders başarı ve ders geçme notları çarpıklık katsayıları sırası ile 0.41 ve 1.36, İstatistik dersi; ders başarı ve ders geçme notları çarpıklık katsayıları yine sırası ile 0.91 ve 1.28 hesaplanmıştır. Bu sonuçlar öğrencilerin yaklaşık %60'ının derslerden sadece geçer not almayı amaçladıklarını göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Başarı notu, kesikli değişken, frekans grafiği.

EVALUATING THE DISTRIBUTION OF EXAM GRADES: A CASE OF CIVIL ENGINEERING STUDENTS

Abstract

In this study, the distribution of course grades and passing grades of Hydrology and Statistics courses given by the same faculty member of the academic year 2009-2010 in the Celal Bayar University Department of Civil Engineering were examined. For this purpose, each exam grades of the courses are evaluated as discrete variables, and drawn frequency graphs are interpreted. Frequency plots of the grades were observed to be skewed to the right, and this visual information about the courses overlapped with the numerical values of the coefficients of skewness. The skewness coefficients of course grades and passing grades were determined as 1.36 and 0.41 for Hydrology course, respectively; while the skewness coefficients of course grades and passing grades were determined as 0.91 and 1.28, respectively. These results are indicated that approximately 60% of students intend to receive a sufficient grade for courses.

Key Words: Passing grade, discrete variables, frequency chart.

GİRİŞ

Değişik mühendislik dallarında, araştırma ya da ölçmeler sonucu elde edilen değerler birbirinden farklı ve dağınıktır. Bu birbirinden farklı ve dağınık değerleri iki mühendislik alanıyla ilgili birer örnekle açıklayalım. Bunlardan ilki (Tablo 1), çevre mühendisliği ile ilgili olup İzmir-Karşıyaka Hava Kalitesi Gözlem İstasyonunda Şubat 2010 ayında ölçülen günlük hava kirletici PM değerleridir (ÇŞB,2011). Diğeri ise (Tablo 2), meteoroloji

mühendisliği ile ilgili kesikli bir değişken Manisa'da son 30 su yılı (1979-2008) yağışlı gün (P ≥ 0.1 mm) sayısı değişkenleridir (MMİM,2009).

Tablo 1: İzmir-Karşıyaka Şubat 2010 ayı günlük PM değerleri (µg/m^3)

34	37	87	43	53	63	22
22	50	56	89	62	32	34
24	**15**	48	63	**121**	42	50
95	32	38	38	97	33	26

Tablo 2: Manisa'da son 30 su yılı yağışlı gün sayısı

Su yılı	Yağışlı gün sayısı	Su yılı	Yağışlı gün sayısı	Su yılı	Yağışlı gün sayısı
1979	99	1989	62	1999	96
1980	**103**	1990	64	2000	70
1981	93	1991	82	2001	75
1982	90	1992	60	2002	77
1983	78	1993	74	2003	87
1984	101	1994	66	2004	75
1985	77	1995	93	2005	80
1986	71	1996	85	2006	76
1987	81	1997	75	2007	**46**
1988	92	1998	89	2008	65

Yukarıdaki tablolardan anlaşılacağı gibi, İzmir-Karşıyaka istasyonunda ölçülen ve Tablo 1'de gösterilen N=28 adet günlük PM kirliliği değerleri **15 – 121 µg/m^3** arasında, Manisa'da son 30 su yılı yağışlı gün sayısı ise **46-103** arasında değişmiştir (Tablo 2). Bu bildiride araştırma konusu seçilen ders notları da Tablo 2'deki örnekte olduğu gibi kesikli değişkendir. Buna örnek olarak CBÜ Müh. Fak. İnş. Müh. Bölümü Hidroloji dersi 2009-2010 öğretim yılı 1. öğretim öğrencilerinin ders başarı notları (N=47) verilmiştir (Tablo 3). Tablo 3'ün incelenmesinden de anlaşılacağı gibi başarı notları **12** ile **88** arasında değişmektedir.

Tablo 3: Hidroloji dersi başarı notları

72	66	60	60	64	77	48	40
65	47	68	63	77	**12**	71	60
35	20	48	52	64	60	80	67
69	75	60	75	77	60	81	61
70	72	61	66	60	37	79	68
68	33	78	60	46	**88**	84	

Yukarıdaki üç örnekte görüldüğü gibi birbirinden farklı ve dağınık değişkenlerden biri olan ders başarı ve ders geçme notlarını değerlendirip yorumlanabilir hale getirmede izlenecek yol ve uygulanacak yöntemler bu bildirinin konusunu oluşturmuştur.

YÖNTEM

Bu çalışmada, 2009-2010 öğretim yılı 1. ve 2. öğretim öğrencileri Hidroloji ve İstatistik ders başarı ve ders geçme notlarının dağılımları değerlendirilmiştir.

Araştırmanın ilk aşamasında, araştırma dersleri olarak seçilen Hidroloji ve İstatistik dersi 1. ve 2. öğretim öğrencileri ders başarı ve ders geçme notları arasında fark olup olmadığı varyans analizi ile kontrol edilmiştir

(Yılmaz, 2002). Analiz sonucu 1.ve 2. öğretim öğrencilerinin ders notları arasında fark olmadığı görülmüş ve her iki öğretim öğrenci notları bir örneğin elemanı olarak değerlendirmeye alınmıştır.

Bu değerlendirmede, ders başarı ve ders geçme notlarının ortalama etrafında simetrik dağılıp dağılmadığı denklem (1) de verilen çarpıklık katsayısı ile kontrol edilmiştir.

$$C_{sx} = m_x^3 \ / \ S_x^3 \qquad (1)$$

$$m_x^3 = \frac{\sum_{i=1}^{N}(x_i - \bar{x})^3}{(N-1)(N-2)/N} \qquad (2)$$

İkinci aşamada ders başarı notu; <60, 60-69, 70-79, 80-89 ve 90-100 olmak üzere 5 sınıfa, ders geçme notu 60-69, 70-79, 80-89 ve 90-100 olmak üzere 4 sınıfa ayrılarak ve her sınıfa düşen öğrenci sayısı (n_i) toplam öğrenci sayısına (N) bölünerek sınıfların frekansı (f_x= n_i / N) hesaplanmıştır. Gerek ders başarı gerekse ders geçme notları frekans sınıfları arasında olan benzerliğin önemlilik kontrolunda regresyon analizinden yararlanılmıştır (Yılmaz, 2002).

BULGULAR

Birinci ve İkinci Öğretim Öğrenci Notları

Araştırma dersleri notlarının (Hidroloji ve İstatistik) birinci ve ikinci öğretim öğrencileri arasında fark olup olmadığı varyans analizi ile kontrol edilmiştir. Yapılan bu kontroller sonucu ders geçme ve ders başarı notları arasında fark olmadığı görülmüştür. Yapılan kontrollerden sadece Hidroloji dersi başarı notları varyans analiz sonuçları Tablo 4 de gösterilmiştir.

Tablo 4: Hidroloji dersi başarı notları varyans analizi

Varyasyon kaynağı	Serbestlik derecesi	Kareler toplamı	Kareler ortalaması	İstatistikler	
				F	p
Öğretimler	1	652	652	2.20	0.142
Hata	95	28196	297		
Genel	96	28848			

1. Öğretim	N_1=47	$\overline{X_1}$ =61.47	S_{X1}= 16.05
2. Öğretim	N_2=50	$\overline{X_2}$ =56.28	S_{X2}= 18.26

Tablo 4 ün incelenmesinden de anlaşılabileceği gibi; ders başarı notları için hesaplanan p istatistiğinin p=0.142 > 0.05 olması 1. ve 2. öğretim öğrencileri ders başarı notları arasında fark olmadığını göstermektedir. Bu sebeple değerlendirmede örnek eleman sayısı N_1+N_2 = 47+50 = 97 alınmıştır.

Araştırma Dersleri Frekans Grafikleri

Araştırma derslerine ait notların dağılımları hakkında bilgiler edinmek için ilgili derslere ait notların frekans grafikleri çizilmiş ve yorumlanmıştır. Frekans grafikleri çizimi için ilk aşamada ders başarı notları frekansları (Tablo 5) ve ders geçme notları frekansları (Tablo 6) hesaplanmıştır. Bu çizim için ilk aşamada başarı notları; <60, 60-69, 70-79, 80-89 ve 90-100 olmak üzere 5 sınıfa ayrılmıştır. Daha sonra hers sınıfa düşen başarı not sayısı (n_i) belirlenerek frekans (f_x) ve eklenik frekans (F_x) değerleri hesaplanmıştır (Tablo 5). Aynı yöntem 4 sınıfa ayrılan ders geçme notları için de uygulanarak hesaplanan (f_x) ve (F_x) değerleri Tablo 6 da gösterilmiştir.

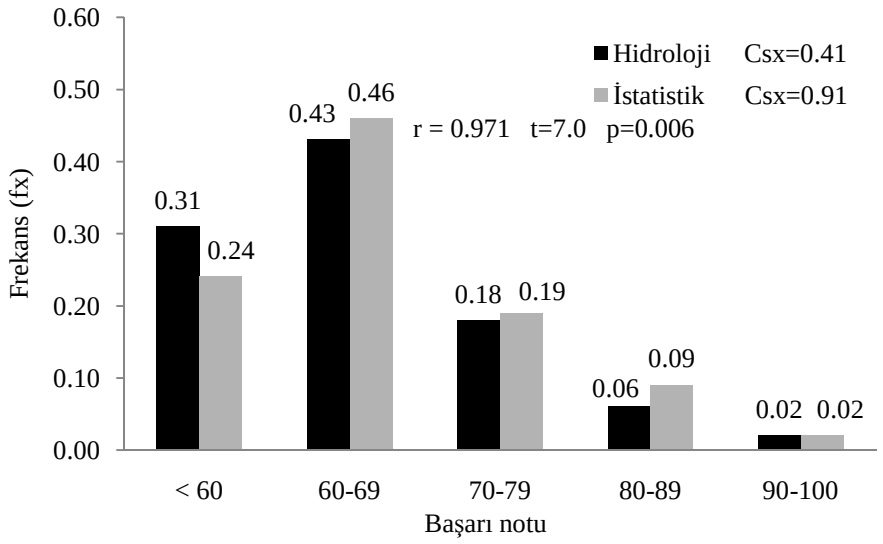
Tablo 5: Ders başarı notları frekansları

Sınıf	Başarı notu	Hidroloji			İstatistik		
		n_i	$f_x = n_i/N$	F_x	n_i	$f_x = n_i/N$	F_x
1	< 60	30	0.31	0.31	24	0.24	0.24
2	60-69	42	0.43	0.74	46	0.46	0.70
3	70-79	17	0.18	0.92	19	0.19	0.89
4	80-89	6	0.06	0.98	9	0.09	0.98
5	90-100	2	0.02	1.00	2	0.02	1.00
Toplam		N=97	1.00		N=100	1.00	

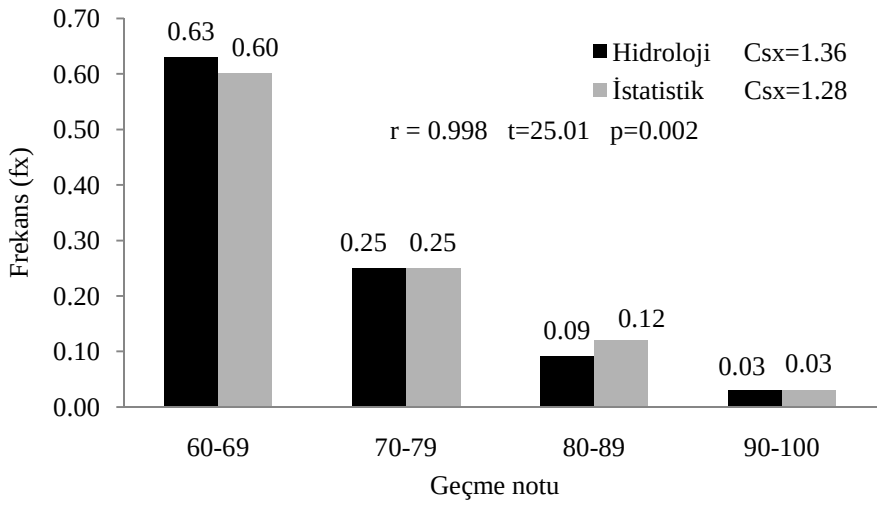
Tablo 6: Ders geçme notları frekansları

Sınıf	Geçme notu	Hidroloji			İstatistik		
		n_i	$f_x = n_i/N$	F_x	n_i	$f_x = n_i/N$	F_x
1	60-69	42	0.63	0.63	46	0.60	0.60
2	70-79	17	0.25	0.88	19	0.25	0.85
3	80-89	6	0.09	0.97	9	0.12	0.97
4	90-100	2	0.03	1.00	2	0.03	1.00
Toplam		N=67	1.00		N=76	1.00	

Tablo 5 den yararlanarak araştırma dersleri başarı notu frekans grafiği (Şekil 1), Tablo 6 dan yararlanarak araştırma dersleri geçme notu frekans grafiği çizilmiştir (Şekil 2). Şekil 1 ve 2 nin incelenmesinden de anlaşılacağı gibi; ders başarı ve ders geçme notlarının dağılımı sağa çarpıktır. Yani sağa doğru uzayan bir kuyruk sözkonusudur. Bu görsel bilgiler denklem (1,2) ile hesaplanan çarpıklık katsayısı değerleri ile de örtüşmektedir. Denklem (1,2) ile Hidroloji ve İstatistik dersi başarı notları çarpıklık katsayıları sırası ile Csx=0.41, Csx=0.91 (Şekil 1), ders geçme notu çarpıklık katsayıları yine sırası ile 1.36 ve 1.28 hesaplanmıştır (Şekil 2). Ayrıca araştırma dersleri başarı ve ders geçme notları sınıflarının frekansları arasında büyük bir benzerlik vardır. Nitekim bu benzerlik regresyon analizi ile bulunan *r, t* ve *p* istatistikleri ile de kanıtlanmıştır (Tablo 7). Araştırma dersleri ders başarı ve ders geçme notları sınıfları frekansları için hesaplanan p değerlerinin $p < 0.01$ olması ilgili değişkenler arasında %99 güven düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunduğunu göstermektedir.



Şekil 1: Başarı notu frekans grafiği



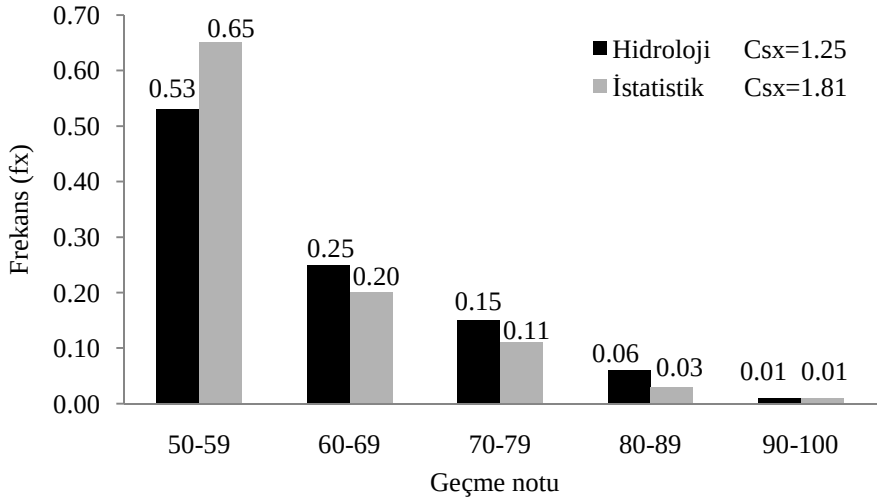
Şekil 2: Geçme notu frekans grafiği

Tablo 7: Araştırma dersleri frekansları ve istatistikler

Sınıf	Ders notu	Ders başarı (f_x)		Sınıf	Ders notu	Ders geçme (f_x)	
		Hidroloji	İstatistik			Hidroloji	İstatistik
1	< 60	0.31	0.24	1	60-69	0.63	0.60
2	60-69	0.43	0.46	2	70-79	0.25	0.25
3	70-79	0.18	0.19	3	80-89	0.09	0.12
4	80-89	0.06	0.09	4	90-100	0.03	0.03
5	90-100	0.02	0.02	Toplam		1.00	1.00
İstatistik		t =7.0 p=0.006 r = 0.971		İstatistik		t =25.01 p=0.002 r = 0.998	

Farklı Geçme Notu Frekans Grafiği

Bu çalışmada aynı araştırma dersleri için fakültede 2008-2009 öğretim yılı öncesi uygulanan 50, sonrası uygulanan 60 ders geçme notu dağılımı da incelenmiştir. Ders geçme notunun 50 olduğu 3 öğretim yılı (2004/5, 2005/6 ve 2006/7) ortalama değerleri Şekil 3 de gösterilmiştir.



Şekil 3: Ders geçme notu 50 için frekans grafiği

Şekil 2 ile Şekil 3 ün karşılaştırılmasından anlaşılacağı gibi; geçme notunun 10 puanlık ilk sınıfında (50-59 ve 60-69) öğrencilerin %60 ı yer almaktadır. İkinci 10 puanlık grupta bu oran %25 civarındadır. Sonuçta başarı notunun 50 den 60 a yükseltilmesi geçme notu ortalamasını 50-59 aralığından 60-69 aralığına çekerken, sağa olan çarpıklık üzerinde önemli bir değişiklik yaratmamıştır (Yılmaz, 2005).

SONUÇLAR

1. İnş.Müh. 1. ve 2. öğretim öğrencileri notları arasında istatistiksel anlamda fark yoktur.
2. Öğrencilerin ders başarı ve ders geçme notlarının dağılımı sağa çarpıktır.
3. Ders geçme notunun 50 den 60 a çıkartılması, sadece öğrencilerin ders geçme notunun ortalamasını yükseltirken, not dağılımında değişiklik yaratmamıştır.
4. Derslerden başarılı olan öğrencilerin %60 ı ilk 10 puanlık başarılı sınıfta yer alırken, ikinci 10 puanlık başarılı sınıfta bu oran %25 e düşmektedir.

Not: Bu çalışma 26-28 Nisan 2012 tarihlerinde Antalya'da 46 Ülkenin katılımıyla düzenlenmiş olan "3rd International Conference on New Trends in Education and Their Implications"da sözlü bildiri olarak sunulmuş olup, "Journal of Research in Education and Teaching" Bilim Kurulu tarafından yayınlanmak üzere seçilmiştir.

KAYNAKÇA

ÇŞB (2011). Çevre ve Şehircilik Bakanlığı Hava Kalitesi İzleme İstasyonları Web Sitesi. 10 Şubat 2011 tarihinde **http://www.havaizleme.gov.tr** adresinden alınmıştır.

MMİM (2009). Manisa İli Yağış Rasatları, Manisa Meteoroloji İstasyon Müdürlüğü.

Yılmaz, T. (2002). Mühendisler İçin Uygulamalı İstatistik. CBÜ Yüksek Öğrenim Vakfı, Sayı 16, Manisa.

Yılmaz, T. (2005). Yüksek Öğretim Öğrencisi Tarafından Üniversite Öğretim Elemanı ve Dersinin Değerlendirilmesi. *Teknokrat*, 14. İnşaat Mühendisleri Odası Manisa Şubesi.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs, Haziran, Temmuz 2012 Cilt 1 Sayı 2 ISNN: 2146-9199

MASLOW'UN TÜKENMİŞLİK ÖLÇEĞİ İLE MYO ÖĞRENCİLERİNİN TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİNİN BELİRLENEREK DEĞERLENDİRİLMESİ

Okan Sarıgöz
Hakkari Üniversitesi
okansarigoz@hakkari.edu.tr

Yusuf Çermik
Hakkari Üniversitesi
yusufcrmk@mynet.com

Özet

Bu araştırmada, 'Maslow'un Tükenmişlik Ölçeği' kullanılarak Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin Tükenmişlik Düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda, daha önceden Türkçeye çevrilmiş olan 'Maslow'un Tükenmişlik Ölçeği' ile Hakkari Sağlık Hizmetleri MYO'da okuyan öğrencilerin Tükenmişlik, Öz Yeterlik ve Kendine olan Güven, düzeyleri bazı demografik değişkenler de göz önünde bulundurularak belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonuçları, SPSS paket programı, F ve t testi yardımıyla hesaplanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin, Tükenmişlik düzeylerinin beklenenin üstünde olduğu, Kendilerine Güvenlerinin ise beklenin altında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarından hareketle öğrencilerin bir üniversiteye yerleştikten sonra ileriki yaşamları ile ilgili daha bilinçli hale geldikleri ve yaşadıkları bazı olumsuzlukların onları karamsarlığa sürüklediği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Tükenmişlik, Öz Yeterlilik, İnancı Kaybetme, Üniversite.

MASLOW'S BURNOUT MEASURE VOCATİONAL WITH STUDENTS EVULATION OF THE LEVELS OF BURNOUT DETERMINED

Abstract

In this research, Maslow's Burnout Measure using the Vocational School students tried to determine levels of burnout. For this purpose, which is already translated Maslow's Burnout Measure with the students in Hakkari Health Services MYO's Burnout, self-efficacy and self-confidence levels of the mind also tried to determine some of the demographic variables. The research results, SPSS packet program, with the help of F and t tests were calculated. As a result of research students, have been higher than expected levels of burnout, a confidence in them is expected to have reached the conclusion that the under. After moving to a college student from the results of research related to future lives have become more conscious and driven by pessimism reached the conclusion that some of them negative.

Key Words: Burnout, Self Sufficiency, Losing Faith, University.

GİRİŞ

Tükenmişlik kavramı 1974 yılında Freudenberger tarafından ortaya atılmış bir kavramdır (Weiskoopf, 1980: 18). Tükenmişlik, bireyde meydana gelen ağır baskı ve değişimler sonucu bazı duyguların yok olması veya azalması olarak tanımlanabilir. Maslach & Zimbardo (1982) tükenmişliği, insanlarla yoğun ilişkiler içerisinde olan kişilerde görülen bireysel başarının azlığı, duyarsızlaşma ve duygusal tükenme (Maslach & Zimbardo, 1982). olarak

tanımlamaktadırlar. Günümüzde en fazla insanlarla yüz yüze ve stres içerisinde çalışan meslekler polislik, hemşirelik, doktorluk, öğretmenlik vb. mesleklerdir. Bu mesleklerde çalışan bireyler hem insanlarla yüz yüze ve bire bir ilişkiler kurmakta hem de stresli bir meslekte çalışmaktadırlar. Baltaş ve Baltaş (2002)'a göre tükenmişlik, genellikle iki ya da daha fazla kişinin çalıştığı yerlerde veya örgütlerde maksimum başarıyı yakalayabilmek için gereğinden fazla çalışanlar ve yapması gereken işten fazlasını yapanlarda ortaya çıkmaktadır (Baltaş ve Baltaş, 2002). Pines (2002)'e göre insanlar bir işte çalıştıklarında veya bir alanda başarılı olduklarında, başarılarının anlamlı ve başardıkları işlerin faydalı ve yararlı olduğunu hissetmelerine ihtiyaçları vardır. İnsanlar bu duyguları hissetmediklerinde bir dönem sonra hayal kırıklıklarına uğrayarak yaptıkları işlerde mutlu olmamaya başlarlar bu da bireylerde tükenmişliği ortaya çıkarır (Pines, 2002). Maslach & Leiter (1997)'ye göre tükenmişlik, insanın ruhuna hitap eder ve ortaya çıktığında insanın ruhunu çökertir (Maslach & Leiter, 1997). Tükenmişlik her zaman bireyin kendi kendine ortaya çıkardığı veya tek başınayken etkilendiği bir durum değildir. Bazen birey bir toplulukla veya bir grupla çalışıyorsa tükenmişlik grubun veya topluluğun tamamında aynı anda grubun başarısızlığı durumunda gruptan da kaynaklanabilir. German ve diğ. (2002)'ye göre tükenmişlik bireyle veya grupla yaşandığında bireyden veya gruptan da kaynaklanabilir (German ve diğ., 2002).

Girgin ve Baysal (2005) ile Çam (1991)'e göre tükenmişlik sendromu Duygusal, Zihinsel ve Fiziksel duygular içerir. Duygusal tükenmişlik yaşayan bireylerde görülen bazı olumsuzluklar; bireyin işine eskisi kadar iyi yoğunlaşamaması, kendilerine mobbing veya yıldırma davranışı uygulandığını sanma, kendilerini güvende hissedememe, umutsuzluk, mekanikleşme, işe eskisi gibi istekle gitmeme, huzursuz ve sinirli olma gibi belirtilerdir. Zihinsel tükenmişlik bulguları; kendisine, çevresine, işine ve genel olarak yaşama karşı olumsuz tutum içerisinde olma, umursamamazlık, doyumsuzluk, işi yavaşlatma, çeşitli engellerle iş verimini ve kalitesini düşürme, ileri vakalarda ise işini önemsememe, işini bırakma ve hayatı önemsememe gibi davranışlar. Fiziksel tükenmişlik bulguları ise; depresyon, kronik yorgunluk, enerji kaybı, madde bağımlılığı, güçsüzlük, baş ağrıları, uykusuzluk, bulantı, çeşitli kramplar ve intihar etmeye kadar varabilecek eylemlerdir (Gılgın ve Baysal, 2005; Çam, 1991). Bireyde meydana gelen veya gelebilecek olan tükenmişlik duygusu sadece bireyi etkilememektedir. Bireyin ailesini, yakın çevresini, arkadaşlarını, sosyal çevresini, akrabalarını da etkileyebilmektedir.

Tükenmişlik her zaman sadece bir işyerinde veya meslekte çalışan bireylerde görülmeyebilir. Umudun tükendiği ve olumsuz düşüncelerin başladığı birçok bireyde tükenmişlik baş gösterebilir. İşi olmayan bir bireyde, hayatta istediğini elde edememiş bir kişide veya bir sınavdan istediği puanı alamamış bir öğrencide de olumsuz duygular baş göstermiş ve yavaş yavaş tükenmişlik de başlamış olabilir.

İyi bir eğitim alamamış ve alt yapısı olmayan bir öğrenci daha sonra başka bir okulda alt yapısı olan ve kültürlü öğrencilerle öğrenime başladığında öğrenci ister istemez sıkıntıya girip okula gitmeme davranışı gösterebilir. Bu öğrenciler için istenilmeyen bir durumdur. Öğrenci zamanla arkadaşları ile arasındaki bu açığı kapatamadığında, Bursluluk, Seviye Belirleme veya Üniversite sınavlarında beklemediği bir puanı aldığında bu da öğrencilerde tükenmişlik duygusunu ortaya çıkarabilir. Öğrenci istediği bir öğretim programına yerleşemediği halde üniversiteyi kazanmanın verdiği hevesle ilk zamanlarda derslere karşı hevesli olup dersleri ilgi ile takip ederken, zaman ilerledikçe ders yoğunluğu ve konular arttıkça ve dersler zorlaştıkça genellikle öğrencilerde derslerden kopmalar veya uzaklaşmalar meydana gelir ve öğrenciler genellikle uzaklaştıkları derslerden başarısız olurlar. Bu tür olumsuz davranışlar sonunda öğrencide ortaya çıkmaya başlayan duygu yine tükenmişlik duygusu olmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; Maslow tarafından geliştirilen tükenilmişlik ölçeğinden yararlanılarak cinsiyet ve öğrenim türüne bağlı olarak meslek yüksekokulunda okuyan öğrencilerin tükenmişlik durumlarını belirlemeye çalışmaktır. Araştırmada, öğrencilerin içerisinde bulunduğu tükenmişlik duygusu ile ilgili sorunlar belirlenerek bu sorunlara çeşitli çözüm önerileri getirilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın Önemi

Bu araştırmadan elde edilen bulgulardan hareketle, akademisyenlerin tükenmişlik duygusuna yakalanan öğrencilere daha hassas, duyarlı, anlayışlı ve özenli davranacakları düşünülmektedir. Dolayısıyla araştırmanın tükenmişlik duygusu konusunda tüm öğrenci, öğretmen, eğitimci ve akademisyenlere rehber olacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, Hakkari Üniversitesine bağlı Hakkari Meslek Yüksekokulu, Yüksekova Meslek Yüksekokulu ve Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulunda okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklemini ise Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulundaki Çocuk Gelişimi, Tıbbi Tanıtım ve Pazarlama ile Tıbbi Dökümantasyon ve Sekreterlik bölümlerinde okuyan öğrenciler oluşturmaktadır.

Araştırma Modeli

Bu araştırma meslek yüksekokullarında okuyan öğrencilerin, tükenmişlik düzeylerini cinsiyet ve öğrenim türüne bağlı olarak belirleyebilmek amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda Maslow tarafından geliştirilmiş olan Tükenmişlik Ölçeği araştırmada kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan ölçek, Hakkari Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulundaki Çocuk Gelişimi, Tıbbi Tanıtım ve Pazarlama ile Tıbbi Dökümantasyon ve Sekreterlik bölümü birinci sınıfta okuyan 156 öğrenciye uygulanmış ve bazı demografik değişkenlere bağlı olarak öğrencilerdeki tükenmişlik duygusu tespit edilmeye çalışılmıştır. Tükenmişlik ölçeğindeki sorular değerlendirilirken olumsuz sorulara verilen cevapların değerleri ters çevrilerek hesaplanmıştır. Araştırmada kullanılan ölçek yedili likert türünde (0) Hiçbir Zaman, (1) Çok Seyrek, (2) Nadiren, (3) Bazen, (4) Sıklıkla, (5) Çok Sık, (6) Her Zaman şeklinde Tükenme, İnancını Kaybetme ve Öz Yeterlilik konuları ile ilgili toplam 15 maddeden oluşmaktadır.

Araştırmada kullanılan tükenmişlik ölçeğinin geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları tekrar yapılmış ve 15 maddeden oluşan ölçeğin Cronbach Alpha iç güvenirlik katsayısı 0,766 olarak tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik değişkenlere bağlı olarak ölçeğe verdikleri cevaplar SPSS 20 istatistik paket programı yardımıyla F ve t- testleri kullanılarak hesaplanmıştır.

Araştırmada, betimsel tarama yöntemlerinden birisi olan 'genel tarama modeli' kullanılmıştır. Genel tarama modeli, "çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında bir yargıya varmak amacıyla, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek veya örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 1994: 79).

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırmaya katılan öğrencilerle ilgili demografik verilere, araştırmada kullanılan ölçekle ilgili elde edilen verilere ve bu verilere ilişkin istatistiksel bulgulara ve gözlemlere yer verilmiştir.

Tablo 1: Araştırmaya Katılan Öğrencilere Ait Demografik Veriler

Bölüm	Öğrenci Sayısı		Cinsiyet		Öğrenim Türü		Mezun Olunan Okul Türü	
	N	%	N	%	N	%	N	
Çocuk Gelişimi	88	56,41	Erkek = 2	2,27	N.Ö = 48	54,55	Düz Lise = 1	Mes. Lise = 84
			Bayan = 86	97,73	İ.Ö = 40	45,45	Süp. Lise = 1	
Tıb. Dök. ve Sekr.	44	28.21	Erkek = 14	31,82	N.Ö = 23	52,27	Düz Lise = 1	Mes. Lise = 43
			Bayan = 30	68,18	İ.Ö = 21	47,73		
Tıbbi Tan. ve Paz.	24	15,38	Erkek = 16	66,67	N.Ö = 24	100	Süp. Lise= 16	Mes. Lise = 4
			Bayan = 8	33,33	İ.Ö. = 0	0	And. Lise = 4	

Tablo 1'deki verilerden, araştırmaya katılan 156 öğrenciden, 88'inin (%=56,41) Çocuk Gelişimi bölümünde okuduğu, bu bölümde okuyan öğrencilerden 2'nin (%=2.27) erkek ve 86'sının (%=97,73) bayan olduğu, öğrencilerden 48'inin (%=54,55) gündüz öğretiminde ve 40'ının (%=45,45) gece öğretiminde okuduğu ve öğrencilerden 1'inin resmi ve gündüz eğitim yapan lise mezunu, 1'inin süper lise mezunu ve 84'ünün de meslek lisesi mezunu olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan 156 öğrenciden, 44'ünün (%=28,21) Tıbbi

Dökümantasyon ve Sekreterlik bölümünde okuduğu, bu bölümde okuyan öğrencilerden 14'ünün (%=31.82) erkek ve 30'unun (%=68,18) bayan olduğu, öğrencilerden 23'ünün (%=52,27) gündüz öğretiminde ve 21'inin (%=47,73) gece öğretiminde okuduğu, öğrencilerden 1'inin resmi ve gündüz eğitim veren lise mezunu ve 43'ünün de meslek lisesi mezunu olduğu tespit edilmiştir. Yine araştırmaya katılan 156 öğrenciden, 24'ünün (%=15,38) Tıbbi Tanıtım ve Pazarlama bölümünde okuduğu, bu bölümde okuyan öğrencilerden 16'sının (%=66.67) erkek ve 8'inin (%=33,33) bayan olduğu, öğrencilerden 24'ünün (%=100) gündüz öğretiminde okuduğu ve öğrencilerden 16'sının süper lise mezunu, 4'ünün anadolu lisesi ve 4'ünün de meslek lisesi mezunu olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 2: Öğrencilerin Tükenmişlik Ölçeğine Verdikleri Cevapların Cinsiyete Göre t- Testi Sonuçları

Cinsiyet	**N**	**X**	**Ss**	**Sd**	**t**	**P**
Erkek	34	32,59	14,33	154	,23	,82
Bayan	122	33,12	11,59			

p>,05

Tablo 2'deki veriler incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin tükenmişlik ölçeğine verdikleri cevaplardan öğrencilerin tükenmişlik duygularının cinsiyete göre farklılaşmadığı (p>,05) t- testi sonuçlarına bakılarak söylenebilir.

Tablo 3 :Öğrencilerin Tükenmişlik Ölçeğine Verdikleri Cevapların Öğrenim Türüne Göre t- Testi Sonuçları

Öğrenim Türü	**N**	**X**	**Ss**	**Sd**	**t**	**P**
N.Ö	95	30,16	11,91	154	3,80	,00
İ.Ö	61	37,44	11,34			

p<,05

Tablo 3'deki veriler incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin tükenmişlik ölçeğine verdikleri cevaplardan, öğrenim türüne göre gece öğretiminde okuyan öğrencilerin, gündüz öğretiminde okuyan öğrencilere göre olumsuz yönde daha fazla tükenmişlik duygusu içerisinde oldukları (p>,05) t- testi sonuçlarına bakılarak söylenebilir.

Tablo 3: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Tükenmişlik Ölçeğine Verdikleri Cevapların Aritmetik Ortalamaları

MADDELER	**X**
1- Derslerim sebebiyle kendimi duygusal olarak tükenmiş hissediyorum.(T)	**2,85**
2- Okul başladıktan sonra derslere ilgim gittikçe azaldı.(İK)	**2,19**
3- Derslerimle ilgili sorunları etkili bir biçimde çözebilirim.(ÖY)	**2,49**
4- Sabah kalktığımda kendimi yorgun hissederim ve okulda bir güne daha katlanmak zorundayım diye düşünürüm.(T)	**2,28**
5- Derslerimin ileride yararlı olup olmayacağı konusunda inancımı kaybettim.(İK)	**1,54**
6- İyi bir öğrenci olduğuma inanıyorum.(ÖY)	**1,87**
7- Okulda geçen bir günün sonunda kendimi bitkin hissediyorum.(T)	**3,28**
8- Hedeflerime ulaştıkça daha çok çalışma arzusu ile doluyorum.(ÖY)	**1,33**
9- Derslerim esnasında pek çok ilginç şey öğrendim.(ÖY)	**2,09**
10- Gördüğüm derslerin önemli ve anlamlı olduklarından şüpheliyim.(İK)	**1,63**
11- Ders çalışmak ya da derse girmek benim için gerçekten bir stres kaynağıdır.(T)	**2,00**
12- Derslere yönelik hevesim azaldı.(İK)	**2,12**
13- Girdiğim derslerde sınıfa etkili katkılarımın olduğu inancındayım.(ÖY)	**2,72**
14- Derslerim sebebiyle tükenmiş durumdayım.(T)	**2,73**
15-Derslerde yapılması gerekenlerle ilgili etkili olduğum konusunda kendime güveniyorum.(ÖY)	**1,89**
Genel Aritmetik Ortalama:	**2,20**

Maslow'un Tükenilmişlik Ölçeği, üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar; Tükenilmişlik, İnancını Kaybetme ve Öz Yeterlilik boyutlarıdır. Tükenmişlik Ölçeğindeki her soru sıfır ile altı arasında bir değerlendirmeye tabidir. Dolayısıyla her sorunun aritmetik ortalaması da sıfır ile altı değeri arasındadır. Maslow'un Tükenilmişlik Ölçeğindeki (T) Tükenilmişlikle ilgili soruyu, (İK) İnancını Kaybetme ile ilgili soruyu ve (ÖY) Öz Yeterlilik ile ilgili soruyu belirtmektedir. Maslow'un Tükenilmişlik Ölçeğinden alınan puanların yüksekliği öğrencide tükenilmişliğin yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Alınan puanların yüksekliği tükenilmişlik duygusuyla doğru orantılıdır.

Maslow'un Tükenilmişlik Ölçeğindeki, 1, 4, 7, 11 ve 14'üncü sorular ölçeğin Tükenilmişlik alt boyutuna ait sorulardır. Bu soruların kendi içerisindeki aritmetik ortalaması 2,63'e denk gelmektedir. Bu ortalama öğrencilerdeki tükenilmişlik boyutunun beklenenin üzerinde olduğunu göstermektedir. Öğrencilerden Tükenilmişlik boyutu ile ilgili beklenen aritmetik ortalama 1.00 ile 2,00 arasında bir değerdir.

Maslow'un Tükenilmişlik Ölçeğindeki, 2, 5, 10 ve 12'nci sorular ölçeğin İnancını Kaybetme alt boyutuna ait sorulardır. Bu soruların kendi içerisindeki aritmetik ortalaması 1,87'ye denk gelmektedir. Bu ortalama öğrencilerin İnancını Kaybetme boyutunun beklenen seviyede veya beklenen seviyeden az olduğunu göstermektedir. Öğrencilerden İnancını Kaybetme boyutu ile ilgili beklenen aritmetik ortalama 1.00 ile 2,00 arasında bir değerdir.

Maslow'un Tükenilmişlik Ölçeğindeki, 3, 6, 8, 9, 13 ve 15'nci sorular ölçeğin Öz Yeterlilik alt boyutuna ait sorulardır. Bu soruların kendi içerisindeki aritmetik ortalaması 2,07'ye denk gelmektedir. Bu ortalama öğrencilerin Öz Yeterlilik boyutunun beklenen seviyenin hemen üzerinde olduğunu göstermektedir. Yine öğrencilerden Öz Yeterlilik boyutu ile ilgili beklenen aritmetik ortalama da 1.00 ile 2,00 arasında bir değerdir.

Maslow'un Tükenilmişlik Ölçeğindeki, Tükenilmişlik, İnancını Kaybetme ve Öz Yeterlilik alt boyutlarına ait tüm soruların aritmetik ortalaması da 2,20'ye denk gelmektedir. Bu aritmetik ortalama da genel Tükenilmişlikle ilgili öğrencilerden beklenen genel aritmetik ortalamanın beklenen seviyenin üzerinde olduğunu göstermektedir. Öğrencilerden beklenen Genel Tükenilmişlik boyutu ile ilgili genel aritmetik ortalama da 1.00 ile 2,00 arasında bir değerdir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuçlar

Yapılan araştırma sonunda cinsiyete bağlı olarak öğrencilerin Tükenilmişlik duygusu ile ilgili erkek öğrenciler ile kız öğrenciler arasında anlamlı bir farkın olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu durum meslek yüksekokullarında okuyan öğrencilerin gerek sosyal açıdan gerekse psikolojik açıdan cinsiyete bağlı olarak olumsuz durumlardan ve olaylardan farklı etkilenmediklerini göstermektedir.

Gündüz öğretiminde okuyan öğrencilerle gece öğretiminde okuyan öğrenciler arasında, gece öğretiminde okuyan öğrencilerin gündüz öğretiminde okuyan öğrencilere göre hayata daha karamsar baktıkları ve tükenmişliklerinin daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun sebebinin üniversiteye öğrenciler yerleştirilirken gece öğretimi yapan programların, gündüz öğretimi yapan programlara göre daha düşük puanla öğrenci alması, bu nedenle gece öğretiminde okuyan öğrencilerin kendilerini ikinci sınıf öğrenci gibi görerek moral ve motivasyonlarının bozulması ve öğretim programlarından mezun olduklarında gündüz öğretim yapan programlardan mezun olanların kendilerinden daha önce ve daha kolay iş bulabileceklerini düşünmelerinden kaynaklanmaktadır.

Ölçeğe katılan öğrencilerin, ölçeğin birinci alt boyutu olan tükenilmişlik boyutuna ilişkin sorulara verdikleri cevapların aritmetik ortalaması beklenenin üzerinde çıkmıştır. Bunun sebepleri arasında ilk olarak öğrenciler bir liseden mezun olup üniversiteyi kazandıklarında eğlenceli, özgür ve rahat bir hayatın kendilerini beklediğini sanmalarından kaynaklanmaktadır. Üniversiteye yerleştikten sonra öğrenciler genellikle üniversiteyi kazanmanın verdiği hevesle sınavlara kadar ders çalışmamaktadırlar. Dönem sonuna doğru vize, final vb. sınavların zamanı geldiğinde ise biriken konuların ağırlığından dolayı yoğun olarak ders çalışmak zorunda olduklarını hissetmektedirler ve kısa bir zamanda tüm derslerin konularını öğrenmek zorunda kalmaktadırlar.

Bunu başaramayacaklarını gördüklerinde öğrencilerin okula ve derslere olan duyguları olumsuzlaşmakta ve bu psikoloji öğrencileri tükenmişlik duygusuna doğru sürüklemektedir. İkinci olarak öğrencileri tükenmişliğe sürükleyen etken ise üniversiteyi bitirdiklerinde girecekleri Kamu Personeli Seçme Sınavını kazanmak zorunda olmaları veya kendilerine uygun bir iş bulmanın zorluğunun farkında olmalarından kaynaklanmaktadır.

İnancını Kaybetme alt boyutuna ilişkin öğrencilerin ölçeğe verdikleri cevapların aritmetik ortalaması beklenen seviyede veya beklenen seviyenin hemen altında çıkmıştır. Bu da öğrencilerin bir şeyler başarabilmek için inançlarını hala kaybetmediklerini göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin ölçeğin Öz Yeterlilik boyutundaki sorulara verdikleri cevapların aritmetik ortalaması ise beklenen değerin hemen üzerinde çıkmıştır. Bu durum öğrencilerin kendi Öz Yeterliliklerine güvendiklerini göstermektedir. Ancak yine aritmetik ortalamaya bakarak bu konudaki öz güvenlerinin de sınırda olduğu söylenebilir.

Öneriler

Öğrenciler bir ortaöğretim okulunu bitirip üniversiteyi kazandıklarında üniversiteyi rahatça, özgürce, istediği gibi ve eğelenerek zaman geçirebilecekleri bir yermiş gibi görmektedirler. Önceleri sınavlara kadar ders çalışmamakta ve daha sonraki dönemlerde birçok dersi alttan almaktadırlar. Ancak dersler üst üste bindiğinde olayın farkına varmakta bu defa da karamsarlığa kapılarak çoğunlukla moral ve motivasyonlarını bozarak devre kaybına uğramaktadırlar. Bu nedenle öğrenciler üniversiteyi ilk kazandıklarında öğrencilere ders olarak eğitim psikolojisi veya rehberlik gibi dersler konularak bu dersler aracılığıyla öğrenciler bu konularda bilgilendirilerek bilinçlendirilmelidirler.

Üniversitelerde gece öğretimi yapan bölümlerde okuyan öğrenciler gündüz öğretiminde okuyan öğrencilere göre daha düşük puanlarla programlara yerleştikleri için kendilerini ikinci sınıf öğrenci gibi görerek okul yaşamlarına olumsuz yönde bakmakta ve yoğun bir psikolojik sıkıntı içerisinde yaşamaktadırlar. Bu nedenle gece programlarında okuyan öğrencilerin sınıf danışmanları eğitim alanında uzmanlaşmış akademisyenlerden seçilmeli ve bu akademisyenler gerekli yerlerde öğrencilere müdahale ederek onları olumsuz duygulara düşmekten veya olumsuz davranışlardan kurtarmalarıdırlar.

Öğrenciler derslerdeki başarıları bakımından kendilerine güvenmektedirler. Onlara gerek hayatla gerekse yaşamla ilgili konularda da kendilerine güvenmeleri konusunda alanında uzmanlaşmış eğitimci veya akademisyenlerce gerekli konularda çeşitli destekler sağlanmalıdır.

Öğrenciler ders çalışma ve derslerde başarılı olma konusunda kendilerini yeterli görmekte ancak bilgilerinin yeterliliği ve işe yaraması konusunda şüphe içerisindedirler. Bu durum öğrencilerin bilgilerinin ileride işlerine yarayıp yaramayacağını bilmemelerinden kaynaklanmaktadır. Bu nedenle onlara edindikleri bilgilerin nerelerde ve nasıl işlerine yarayacağı konusunda çeşitli uygulamalı eğitimler verilerek öğrenciler bilinçlendirilmelidirler.

Not: Bu çalışma 26-28 Nisan 2012 tarihlerinde Antalya'da 46 Ülkenin katılımıyla düzenlenmiş olan "3rd International Conference on New Trends in Education and Their Implications"da sözlü bildiri olarak sunulmuş olup, "Journal of Research in Education and Teaching" Bilim Kurulu tarafından yayınlanmak üzere seçilmiştir.

KAYNAKÇA

Baltaş, A. ve Baltaş, Z. (2002). *Stres ve başa çıkma yolları*. İstanbul: Remzi Yayınevi.

Garman, A. N., Corrigan, P. W. & Morris, S. B. (2002). Staff bornout and patiant satisfaction: evidence of relationships at the care unit level. *Journal of Occupational Health Psychology*, 7, 235-241.

Girgin, G. ve Baysal, A. (2005). Tükenmişlik sendromuna bir örnek: zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyi. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 4(4), 172-187.

Maslach, C. & Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout: how organizations cause personal stress and what to do about it.* San Francisco, California, Jersey Bass.

Maslach, C. & Zimbardo, P. G. (1982). *Burnout, the cost of caring, englewood cliffs*. New Jersey: Prentice Hall İnc.

Pines, A. M. (2002). A psychoanalytic existential approach to borrout: demonstrated in the cases of the nurse, a teacher, and a manager. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 39(1), 103-113.

Karasar, N. (1994). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: 3A Araştırma ve Eğitim Danışmanlık Ltd.

Weiskoopf, P. E. (1980). Burnout among of exceptional children. *Exceptional Childeren*, 47, 18-23.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs, Haziran, Temmuz 2012 Cilt 1 Sayı 2 ISNN: 2146-9199

İLKÖĞRETİM OKUL MÜDÜRLERİNİN YÖNETİCİ BECERİLERİ İLE ÖĞRETMENLERİN İŞ DOYUMU ARASINDAKİ İLİŞKİ

Yrd. Doç. Dr. Mehmet Yaşar
Gaziantep Üniversitesi
mehmetyasar1@yahoo.com

Necati Öztürk
Mareşal Fevzi Çakmak İlköğretim Okulu
necatiozturk.mn@gmail.com

Emine Demirbaş
Osman Gazi İlköğretim Okulu
emine.ed.012@gmail.com

Özet

Bu araştırma ile ilköğretim okul müdürlerinin yönetici becerileri düzeyi ile öğretmenlerin iş doyum düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini Gaziantep İli Şahinbey İlçesi'ndeki kamu okullarında görev yapan ilköğretim öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini ise söz konusu ilçedeki 25 ilköğretim okulunda görev yapan 520 öğretmen oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak "Okul Yönetici Becerileri Ölçeği" ile "İş Doyum Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, t testi, tek yönlü varyans analizi, post hoc çoklu karşılaştırmalar testi ve Pearson Korelasyon Katsayısı istatistik tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırma sonuçlarından bazıları şöyledir; okul müdürlerinin yönetici becerilerini "genellikle" düzeyinde sergiledikleri, öğretmenlerin iş doyumlarının ise "memnunum" düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet, yaş ve mesleki kıdem gibi bağımsız değişkenler bakımından değerlendirmelerde bazı farklılıklar tespit edilmiştir. Okul müdürlerinin yönetici becerileri ile öğretmenlerin iş doyum düzeyleri arasında pozitif yönde kuvvetli bir ilişki (r= 0.714) saptanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Okul Müdürü, Yönetici Becerileri, İş Doyumu, Yönetim.

THE RELATIONSHIP BETWEEN PRIMARY SCHOOL PRINCIPALS'ADMINISTRATOR SKILLS AND TEACHERS' JOB SATISFACTION

Abstract

This study was conducted to determine whether or not a relationship exists between primary school principals' administrator skills and teachers' job satisfaction The sample of the study included 520 teachers in 25 public primary schools in Şahinbey, Gaziantep. In the study, two scales were used to collect data. The first scale was "21st Century School Administrator Skills Assessment" while the second one was "Job Satisfaction Inventory." Data were analyzed using mean, t-test, one–way ANOVA, Pearson moment correlation coefficient techniques. As a result of this, teachers were found to think that principals demonstrated administrator's skills at "often" frequency level and that teachers' job satisfaction was at "satisfied" level. The analysis of the collected data showed that some differences existed in participants' assessment in terms of demographic variables such as gender, age, and tenure. In addition, positive and linear relationship was found between the school principal's administrator skills and teachers' job satisfaction.

Key Words: Primary School, Administrator Skills, Job Satisfaction.

GİRİŞ

Eğitim Yönetimi

Eğitim bir toplumun sahip olduğu insanı yeniden yaratarak geleceğini kontrol etme girişimi olarak tanımlanabilir. Toplumsal bir kurum olan eğitimin formal örgütü okuldur. Okulun etkili bir işleyişi gerçekleştirmesi, toplumun tüm işlevlerinin ve sorunlarının eğitimsel yönünü dikkate alması ile olanaklıdır (Aydın, 2007)

Eğitim yönetimi, toplumun eğitim gereksinmesini karşılamak üzere kurulan eğitim örgütünü önceden belirlenen amaçlarını gerçekleştirmek için etkili bir şekilde işletme, geliştirme ve yenileştirme sürecidir (Başaran, 1996). Eğitim yönetimi, yönetim biliminin kuram ve uygulamalarının eğitime uyarlanması olarak düşünüldüğünde okul yönetimi eğitim yönetiminin okula uygulanmasından meydana gelmektedir. Bursalıoğlu (2010) ise, "okul yönetimini eğitim yönetiminin sınırlı bir alana, yani okula uygulanması" şeklinde tanımlamaktadır. Eğitim yönetimi, sistem ile ilgilenirken; okul yönetimi, okul düzeyinde yoğunlaşan sorunlar ile ilgilenir. Okul yöneticiliği ise, okul veya okulların eğitimsel amaçlara göre en etkili ve verimli bir şekilde çalıştırılabilmesi ile ilgili ilke, yöntem ve teknikleri inceler (Ilgar, 2005). Okul yönetiminin görevi okulun amaçlarını gerçekleştirmek için okuldaki madde ve insan kaynaklarını en verimli şekilde kullanmaktır. Okul yöneticisinin bu görevleri yerine getirebilmesi bir takım teknik, insancıl ve kavramsal yönetici becerilerine sahip olmasıyla mümkündür.

Conley ve Goldman'a (1994) göre, okul müdürünün görevleri; kaynak sorunlarını halletmek, takımlar oluşturmak, geri bildirim ve eşgüdüm sağlamak, çatışma yönetimi uygulamak, iletişim ağları oluşturmak, birlikte çalışma politikaları belirlenmesine olanak sağlamak ve okul vizyonunun biçimlenmesi için gerekli ortamı sağlamaktır.

Öğretmenlerin başarılarının artmasında ve öğretmenler arası uyum ve moral düzeyinin yükselmesinde en büyük görev okul yöneticilerine düşmektedir (Alıç, 1997). Çelik (1999) okul yöneticisinin sahip olması gereken temel rolleri dört şekilde sınıflandırmıştır.

1. Kaynak sağlama rolü
2. Öğretimsel olarak kaynaklık etme rolü
3. İletişim sağlama rolü
4. Görünür bir kişi olma

Araştırmalar başarılı okul yöneticilerinin genel olarak aşağıdaki özelliklere sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Şişman & Turan, 2004):

1. Genellikle zamanlarını öğrenme konularına ayırmakta ve bir başöğretmen rolü oynamaktadır.
2. Öğrencilere karşı derin bir sevgi ve muhabbet beslemekte ve onlara güvenmektedirler.
3. Okulda işbirliğine dayalı ortaklaşa iş yapma konuları üzerinde yoğunlaşmakta olup insanlarla birlikte etkili çalışma becerilerine sahiptirler.
4. Okul ve eğitimle bütünleşmiş olup okul başarısını en üst seviyeye çıkarmak için büyük çaba harcamaktadırlar.
5. Okul müdürlüğünü, bürokratik bir görev olmaktan çok bir davayı (misyon) gerçekleştirmenin aracı olarak görmektedirler.
6. Değişme ve yeniliklerin farkında olup okul geliştirme konusunda iyi bir strateji lideridirler.

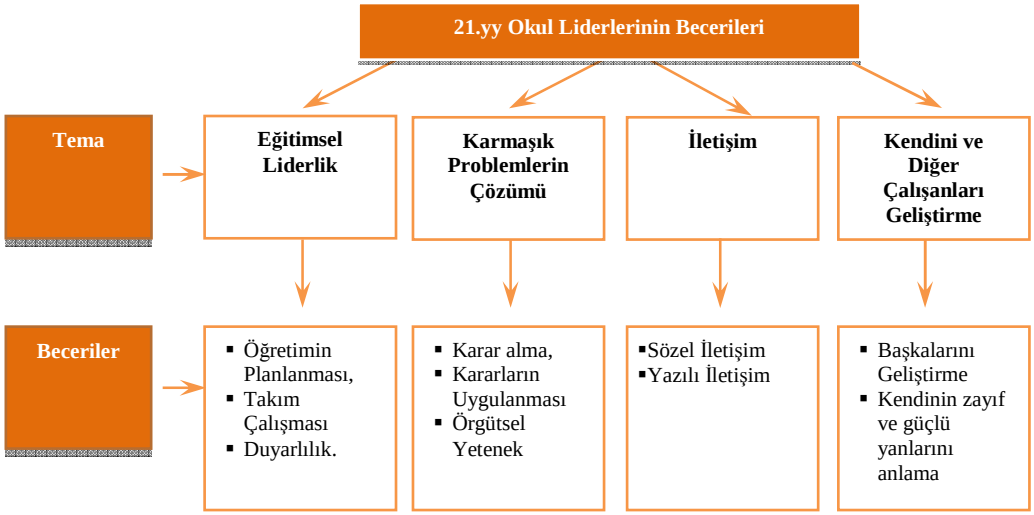
Açıkalın(1995), çağdaş bir okul yöneticisini, "kapsamlı insan bilgisine ulaşmış, etkili iletişim becerisine sahip, liderlik özellikleri baskın, anadilini doğru ve güzel kullanabilen, felsefe, matematik, uygarlık tarihi konularında eğitim görmüş, yabancı dil bilen, iletişim teknolojisine hâkim, bilgiyi yöneten, beden ve ruh yönünden sağlıklı, eğitime inanmış olmalıdır" şeklinde tanımlamıştır.

Interstate School Leaders Licensure Consortium (ISLLC) ve Leithwood ile Riehl (2003); günümüz eğitim sisteminde öğrencilerin öğrenmesini merkeze alan okulları oluşturmak için okul yöneticilerinin sahip olması gereken yetenekleri şu şekilde sıralamıştır;

1. Okulun paylaşılan vizyonunu gerçekleştirmek için öğretmen, öğrenci ve diğer personele kolaylık sağlama,

2. Öğrenci ve tüm personel için okul kültürü oluşturma ve bu kültürü sürekli hale getirme,
3. Öğrenci velileri ve toplumsal kurumlarla işbirliği yapma
4. Bütün öğrenciler ve personel için güvenli, verimli ve etkili bir okul çevresi oluşturma,
5. Birliktelik, adalet ve etik davranışlar gösterme,
6. Üst düzey politik, sosyal, ekonomik ve yasal kurumları ve kişileri etkileme,
7. Rekabetçi okul iklimi yaratma ve sürdürme,
8. Öğretimsel liderlik sağlama,
9. Personelin önemli kararlar alması sürecini destekleme,
10. Stratejik planlar yapma ve bu planları geliştirme,

National Association Of Secondary School Principals (NASSP) ise 2010 yılında yayımlamış olduğu "21. yy Başarılı Okul Liderleri için 10 Yönetici Becerisi" adlı çalışmasında okul yöneticilerinin becerilerini şu şekilde belirlemişlerdir (NASSP, 2010).



Şekil 1. 21. Yüzyıl Okul Liderlerinin Becerileri (NASSP, 2010)

İş Doyumu

İş doyumu kavramı, güdülenme, moral, işle özdeşleşme, işi çekici bulma kavramlarıyla yakından ilgilidir. Fakat bunlardan değişik anlamdadır. Güdülerin bir amaca doğru çaba harcamayı gerektirmesine karşılık, iş doyumu, işe bağlı olarak memnun olmayı göstermektedir (Özdayı, 1990).

Luthans (1995)iş doyumunun üç önemli boyutundan söz etmektedir. Bunlar:

1) İş doyumu, bir iş durumuna duygusal yanıttır. Bundan dolayı gözle pek görülemez, fakat sadece ifade edilebilir.
2) İş doyumu genellikle, kazançların ne ölçüde karşılandığı veya beklentilerin ne ölçüde aşıldığının belirlenmesidir.
3) İş doyumu, birbiriyle ilişkili çeşitli tutumları temsil eder. Bunlar: işin kendisi, ücret, terfi imkânları, yönetim tarzı, çalışma arkadaşları vb. gibi unsurlardır.

İş doyumunun önemi 1930 ve 40'lı yıllarda anlaşılmıştır. Endüstri ve örgüt psikolojisinin en fazla çalıştığı konulardan biri o tarihlerden beri iş doyumu olmuştur. İş görenleri doyum ve doyumsuzluğa iten örgütsel sebepleri bulmak ve yönetimin etkisini arttırmak amacıyla hangi değişkenler üzerinde durulacağını belirleyebilmek amacıyla pek çok çalışma yapılmıştır (Demirci, 2003).

İş doyumu basit bir kavram olarak görülebilmesine rağmen gerçekte son derece karmaşık bir kavramı ifade etmektedir (Başaran, 2004).

İş doyumunu etkileyen faktörler; kişiye ve işe bağlı faktörler olarak iki grup altında toplanabilir. Bireysel faktörler, bireylerin farklı düzeyde doyum elde etmelerini sağlayan faktörlerdir. Yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, mesleki konum ve kıdem, kişilik, zekâ, hizmet süresi, medeni durum ve benzeri etkenlerdir. Örgütsel faktörler ise işin niteliği, yönetim tarzı ve denetim biçimi, güvenlik duygusu, iletişim, ücret, gelişme ve yükselme imkânları, rekabet, çalışma şartları, birlikte çalışan kişiler ve örgütsel ortam olarak gruplandırılmaktadır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırmanın yürütülmesinde tarama yöntemi ile ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Gaziantep ili, Şahinbey ilçe merkezindeki T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilköğretim okullarında 2010-2011 eğitim öğretim yılında görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklem seçiminde, amaçsal (amaçlı) örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Şahinbey İlçe merkezindeki 25 ilköğretim okulunda görev yapan ve çalışmanın amacının gerektirdiği özellikleri karşılayan öğretmenlerden beşyüzsekseni (580) yansız seçim ve temsil edicilik oranları da göz önünde bulundurularak örneklem grubuna atanmıştır.

Tablo 1: Araştırma Kapsamındaki Öğretmenlerin Demografik Değişkenlere Ait Frekans Tablosu

Değişken	Düzey	N	%
Cinsiyet	Erkek	267	51,35
	Kadın	253	48,65
	Toplam	**520**	**100**
Yaş	25-35	223	42,88
	36-45	248	47,69
	46 ve üstü	49	9,42
	Toplam	**520**	**100**
Mesleki Kıdem	1-9	172	33,08
	10-19	274	52,69
	20 ve üzeri	74	14,23
	Toplam	**520**	**100**

Veri Toplama Araçları

1) Yönetici Becerileri Ölçeği

Bu araştırmada okul müdürlerinin yönetici becerilerini ölçmek amacıyla "21.yy Okul Yöneticileri Beceri Değerlendirme Ölçeği (21st Century School Administrator Skills Assessment)" kullanılmıştır.

Tablo 2: Yönetici Becerileri Ölçeği Alt Boyutları ve Madde Sayıları

Alt Boyutlar		Madde Sayısı
Eğitimsel Liderlik	*Öğretimin Planlanması*	10
	Takım Çalışması	7
	Duyarlılık	10
Karmaşık Problemlerin Çözümü	*Karar Verme*	10
	Sonuç Yönelimlilik	5
	Örgütsel Yetenek	8
İletişim	*Sözel İletişim*	7
	Yazılı İletişim	4
Kendini ve Diğer Çalışanları Geliştirmek	*Çalışanları Geliştirme*	8
	Kendi Zayıf Ve Güçlü Yanlarını Anlama	5
Toplam		74

Okul yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan yöneticilik becerilerine ilişkin 5'li likert ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin ölçülmek istenen özellikleri ne derece doğru şekilde ölçtüğünü tespit etmek için yapılan güvenirlik analizi ölçeğe uygulanmış, analiz sonucunda ölçeğin güvenilir olduğu görülmüştür (Cronbach Alpha değeri **α =** .987).

2) İş Doyum Ölçeği

Araştırma konusu ile ilgili yerli ve yabancı kaynaklar taranmış ve Gündüz (2008)'ün araştırmasında kullandığı anketin "Minnesota İş Doyumu Anketi" nin araştırma konusu ve amacına uygun olduğu belirlenmiştir.
Ölçek 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar;

1. ***Örgüt iklimi, çalışma koşulları ve sosyal görünüm*** : 1, 2, 3, 4, 5, 7, 12, 15, 17
2. ***Bireysel Faktörler*** : 9, 10, 11, 13, 18, 19
3. ***Örgütsel İletişim*** : 6, 8, 14,16

Güvenirlilik analizi, İş doyum ölçeğinin Cronbach Alpha değerinin **α =** .945 olduğunu ortaya koymuştur.

Verilerin Analizi

Bu araştırmanın verilerinin çözümlenmesinde SPSS17 paket programı kullanılmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

1. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Okul Müdürlerinin Öğretmenlerce Algılanan Yöneticilik Becerileri İle Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişki

Tablo 3. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Okul Müdürlerinin Öğretmenlerce Algılanan Yöneticilik Becerileri İle Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişkiyi Gösteren "Pearson Çarpım Korelâsyon Analizi" Tablosu

		Yönetici Becerileri	***İş Doyumu***	
Yönetici Becerileri	Pearson Korelasyon Katsayısı "r"	1	,714	Anlamlı P < 0.01
	P (Anlamlılık)		,000	
	N	520	520	
İş Doyumu	Pearson Korelasyon Katsayısı "r"	,714	1	
	P (Anlamlılık)	,000		
	N	520	520	

Tablo 3' te görüldüğü gibi okul müdürlerinin yönetici becerileri ile öğretmenlerin iş doyumu arasında pozitif, anlamlı ve yüksek bir ilişki (r= 0,714) olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre, öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki okul müdürlerinin göstereceği yönetici becerilerine ilişkin algıları olumlu oldukça iş doyumları da aynı oranda artacaktır.

Boğa (2010) tarafından yapılan "İlköğretim Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranış Düzeylerinin Öğretmenlerin İş Doyumuna Etkisi" adlı araştırma sonuçları da bu çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir. Araştırmamızda pozitif yönde yüksek bir ilişki (r= 0,714) bulgusuna, Boğa'nın araştırmasında ise öğretmenlerin yöneticilerinde gördükleri liderlik davranışları düzeyleri ile iş doyumları arasında (r=0.487) pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Okul müdürünün adil ve demokratik davranması ve eğitim öğretim için uygun koşulları, gerekli sosyal şartları yaratması, öğretmenlerin en önemli beklentilerindendir. Öğretmenin moral düzeyi ve iş doyumu derecesi doğrudan sınıf içi etkinliklere ve dolayısıyla öğrenciye yansıyabilmektedir (Karslı, 2006, s. 250). İş doyumu düşük öğretmenlerin çalıştığı bir okulun başarılı olmasını beklemek olanaksızdır.

2. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Okul Müdürlerinin, Öğretmenlerce Algılanan Yöneticilik Becerileri Düzeyleri

Tablo 4. Okul Müdürlerinin Yöneticilik Becerilerine İlişkin Ölçek İle Yapılan Araştırma Sonuçlarına Göre Alt Faktörlerin Aritmetik Ortalamaları Ve Standart Sapma Değerleri

	N	$\overline{X}$	SS
Okul Müdürlerinin Yönetici Becerileri Düzeyi (Toplam)	520	3,57	0,77
Yönetici Becerileri Alt Boyutları ve Ortalamaları			
Eğitimsel Liderlik	520	3,52	0,79
Karmaşık Sorunların Çözümü	520	3,56	0,77
İletişim	520	3,75	0,83
Kendini ve Çalışanları Geliştirme	520	3,53	0,89

Tablo 4'te görüldüğü gibi bulgular öğretmenlerin, okul müdürlerinin yönetici becerilerini sergilemelerine dair algılarının ($\overline{X}$ =3.57) "genellikle" derecesinde olduğunu göstermiştir.

3. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin İş Doyum Düzeyleri

Tablo 5. Öğretmenlerin İş Doyumlarına İlişkin Ölçek İle Yapılan Araştırma Sonuçlarına Göre Alt Faktörlerin Aritmetik Ortalamaları Ve Standart Sapma Değerleri

	N	$\overline{X}$	*SS*	*Min.*	*Max.*
Öğretmenlerin İş Doyum Düzeyleri (Toplam)	520	3,50	0,72	1,00	5,00
İş Doyumu Alt Boyutları ve Ortalamaları					
Örgüt iklimi, çalışma koşulları ve sosyal görünüm	520	3,53	0,74	1,00	5,00
Bireysel Faktörler	520	3,70	0,77	1,00	5,00
Örgütsel İletişim	520	3,50	0,85	1,00	5,00

Tablo 5'te görüldüğü üzere "İş Doyum Ölçeği" ile yapılan araştırma sonucunda; öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin ($\overline{X}$ =3.58) "Memnunum" düzeyinde olduğu görülmektedir.

4. Demografik Değişkenlere Göre Okul Müdürlerinin Yönetici Becerilerini Gösterme Düzeyine İlişkin Bulgular
Yönetici Becerileri Ölçeği ile Yapılan Ölçümlerin, "Cinsiyet" Değişkenine Göre İstatistiksel Olarak Farklılaşıp Farklılaşmadığını Test Etmek İçin Yapılan Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

Tablo 6. Cinsiyet Değişkenine Göre T Testi Sonuçları

	Cinsiyet	*N*	$\overline{X}$	*SS*	*Levene's Test*		*t-test*		
					F	*Sig*	*t*	*df*	*p*
Eğitimsel Liderlik	Erkek	267	3,50	0,87	7,15	0,07	-1,91	518	0,06
	Kadın	253	3,60	0,69					
Karmaşık Sorunların Çözümü	Erkek	267	3,50	0,82	1,86	0,17	-2,07	518	0,04
	Kadın	253	3,64	0,74					
İletişim	Erkek	267	3,67	0,87	2,76	0,10	-2,22	518	0,03
	Kadın	253	3,83	0,77					

Kendini Ve Diğer Çalışanları Geliştirmek	Erkek	267	3,51	0,93	1,88	0,17	-0,83	518	0,40
	Kadın	253	3,58	0,84					

Tablo 6 'da görüldüğü gibi, t testi sonucu, okul müdürlerinin "Eğitimsel Liderlik" ile "Kendini Ve Diğer Çalışanları Geliştirmek" alt boyutlarındaki becerilerine ilişkin öğretmen algılarında, "Cinsiyet" değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığını göstermiştir.

Okul müdürlerinin " Karmaşık Sorunların Çözümü " ile ilgili becerilerine ilişkin öğretmen algılarının, "Cinsiyet" değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını (p<.05 düzeyinde) test etmek için yapılan t testi sonucunda; istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Karmaşık Sorunların Çözümü alt boyutu için (t= -2,07 ve p=,04) erkekler $\bar{X}$ = 3,50 ortalamaya sahipken, kadınların ortalaması $\bar{X}$ = 3,64tür. Bu boyutta, kadınlar erkeklere göre biraz daha olumlu düşünmektedirler.

Okul müdürünün " İletişim " becerilerine ilişkin öğretmen algılarının, "Cinsiyet" değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını (p<.05 düzeyinde) test etmek için yapılan t testi sonucunda; istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. "Karmaşık Sorunların Çözümü" alt boyutu bakımından, kadınlar ($\bar{X}$ = 3,83) erkeklere ($\bar{X}$ = 3,67) göre daha olumlu düşünmektedirler.

Karagöz (2008) tarafından yapılan "İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yönetim Süreçlerinde Gösterdikleri Performansın Kendileri Ve Okul Öğretmenleri Tarafından Değerlendirilmesi" adlı çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Karagöz, çalışmasında yönetim süreçlerinden "İletişim" boyutunda kadın öğretmenlerin, müdürlerini erkek öğretmenlere göre iletişim sürecinde daha başarılı buldukları sonucuna ulaşmıştır.

Yönetici Becerileri Ölçeği ile Yapılan Ölçümlerin, "Yaş" Değişkenine Göre İstatistiksel Olarak Farklılaşıp Farklılaşmadığını Test Etmek İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Tablo 7. Yaş Değişkenine İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

					ANOVA Sonuçları					
	Yaş	***N***	$\bar{X}$	***SS***		***KT***	***df***	***KO***	***F***	***p***
Eğitimsel Liderlik	25-35	223	3,50	0,73	**G.Arası**	0,33	2	0,16	0,26	0,77
	36-45	248	3,55	0,81	**G.İçi**	322,60	517	0,62		
	46 ve üstü	49	3,48	0,94	**Toplam**	322,93	519			
	Toplam	520	3,52	0,79						
Karmaşık Sorunların Çözümü	25-35	223	3,56	0,74	**G.Arası**	0,08	2	0,04	0,06	0,94
	36-45	248	3,58	0,79	**G.İçi**	317,76	517	0,61		
	46 ve üstü	49	3,57	0,95	**Toplam**	317,84	519			
	Toplam	520	3,57	0,78						
İletişim	25-35	223	3,73	0,79	**G.Arası**	3,16	2	1,58	2,32	0,10
	36-45	248	3,81	0,82	**G.İçi**	351,96	517	0,68		
	46 ve üstü	49	3,54	0,96	**Toplam**	355,11	519			
	Toplam	520	3,75	0,83						
Kendini Ve Diğer Çalışanları Geliştirmek	25-35	223	3,50	0,84	**G.Arası**	0,94	2	0,47	0,59	0,55
	36-45	248	3,59	0,92	**G.İçi**	410,65	517	0,79		
	46 ve üstü	49	3,51	0,98	**Toplam**	411,59	519			
	Toplam	520	3,55	0,89						

Tablo 7'de görüldüğü üzere, okul müdürlerinin yönetici becerileri ile ilgili öğretmen algılarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi(ANOVA) testi "Eğitimsel Liderlik" [$F_{(2-517)}$=0.26, p > .05], "Karmaşık Sorunların Çözümü" [$F_{(2-517)}$=0.06, p > .05], "İletişim" [$F_{(2-517)}$=2.32, p > .05], "Kendini Ve Diğer Çalışanları Geliştirmek" [$F_{(2-517)}$=0.59, p > .05] boyutlarında öğretmenlerin görüşleri arasında yaş değişkeni bakımından anlamlı bir fark görülmemektedir.

Yönetici becerileri alt boyutlarının tamamında 36-45 yaş aralığında bulunan öğretmenlerin diğer öğretmenlerden daha olumlu görüş belirttiği görülmüştür. 25-35 yaş aralığındaki öğretmenlerin görüşlerinin diğer yaş gruplardan daha düşük ortalamaya sahip olması mesleki beklentilerinin yüksek olmasından kaynaklanabilir. 36-45 yaş aralığında bulunan öğretmenlerin görüşlerinin ortalamasının yüksek olması var olanı kabullenme ile ilişkilendirilebilir.

Yönetici Becerileri Ölçeği ile Yapılan Ölçümlerin, "Mesleki Kıdem" Değişkenine Göre İstatistiksel Olarak Farklılaşıp Farklılaşmadığını Test Etmek İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Tablo 8. Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

						ANOVA Sonuçları				
	Mesleki Kıdem	***N***	$\overline{X}$	***SS***		***KT***	***df***	***KO***	***F***	***p***
Eğitimsel Liderlik	1-9	172	3,42	0,77	**G.Arası**	3,05	2	1,52	2,46	0,09
	10-19	274	3,59	0,77	**G.İçi**	319,88	517	0,62		
	20 ve üstü	74	3,50	0,88	**Toplam**	322,93	519			
	Toplam	520	3,52	0,79						
Karmaşık Sorunların Çözümü	1-9	172	3,50	0,74	**G.Arası**	1,67	2	0,84	1,37	0,26
	10-19	274	3,62	0,77	**G.İçi**	316,17	517	0,61		
	20 ve üstü	74	3,55	0,91	**Toplam**	317,84	519			
	Toplam	520	3,57	0,78						
İletişim	1-9	172	3,68	0,82	**G.Arası**	4,14	2	2,07	3,05	0,05
	10-19	274	3,83	0,80	**G.İçi**	350,97	517	0,68		
	20 ve üstü	74	3,60	0,93	**Toplam**	355,11	519			
	Toplam	520	3,75	0,83						
Kendini Ve Diğer Çalışanları Geliştirmek	1-9	172	3,43	0,89	**G.Arası**	1,67	2	0,84	1,37	0,26
	10-19	274	3,61	0,87	**G.İçi**	316,17	517	0,61		
	20 ve üstü	74	3,56	0,96	**Toplam**	317,84	519			
	Toplam	520	3,55	0,89						

Tablo 8'de görüldüğü üzere, okul müdürlerinin yönetici becerileri ile ilgili öğretmen algılarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda "Eğitimsel Liderlik" [$F_{(2-517)}$=2.46, p > .05], "Karmaşık Sorunların Çözümü" [$F_{(2-517)}$=1.37, p > .05], "İletişim" [$F_{(2-517)}$=3.05, p > .05], "Kendini Ve Diğer Çalışanları Geliştirmek" [$F_{(2-517)}$=1.37, p > .05] faktörlerinde öğretmenlerin görüşleri arasında mesleki kıdem değişkeni bakımından anlamlı bir fark görülmemektedir.

1-9 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin, okul müdürlerinin yönetsel becerilerine ilişkin görüşlerinin diğer gruplardan daha düşük çıkması, mesleğin ilk yıllarında okul yöneticilerinden beklentilerinin yüksek olmasına bağlanabilir.

İş Doyumu Ölçeği ile Yapılan Ölçümlerin "Cinsiyet" Değişkenine Göre İstatistiksel Olarak Farklılaşıp Farklılaşmadığını Test Etmek İçin Yapılan Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

Tablo 9. Cinsiyet Değişkenine Göre, İş Doyumu Alt Boyutlarına İlişkin T Testi Sonuçları

	Cinsiyet	*N*	$\overline{X}$	*SS*	*Levene's Test*		*t-test*		
					F	*Sig*	*t*	*df*	*p*
Örgüt iklimi, çalışma koşulları ve sosyal görünüm	Erkek	267	3,48	0,78	3,53	0,06	-1,36	518	0,18
	Kadın	253	3,57	0,70					
Bireysel Faktörler	Erkek	267	3,62	0,79	0,76	0,39	-2,37	518	0,02
	Kadın	253	3,78	0,74					
Örgütsel İletişim	Erkek	267	3,44	0,90	3,80	0,06	-1,69	518	0,09
	Kadın	253	3,57	0,80					

Tablo 9'da görüldüğü gibi, iş doyumuna ilişkin algıların, "Cinsiyet" değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını (p<.05 düzeyinde) test etmek için yapılan t testi sonucunda; istatistiksel olarak "Örgüt iklimi, çalışma koşulları ve sosyal görünüm faktörü" (p= ,18) ve "örgütsel iletişim" (p= ,09) bazında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bireysel faktörlere ilişkin t testi sonucunda anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Bireysel faktörler için (t= -2,37 ve p= ,02) erkeklerin ortalaması $\overline{X}$ = 3,62, kadınlarınki ise $\overline{X}$ = 3,78dir. Kadınlar erkeklere göre bireysel faktörler için daha olumlu düşünmektedirler.

1997'de Clark'ın BHPS (British Household Panel Survey)'deki verileri kullanarak yaptığı çalışmada, bir dizi faktörün kontrolü sonucunda, iş doyumunun kadınlarda erkeklere nazaran anlamlı derecede yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak Clark, cinsler arasındaki tatmin farklılığının geçici olduğunu ileri sürerek, bunun kadınların iş dünyasındaki konumlarının ve beklentilerinin daha fazla artması sebebiyle olduğuna değinmektedir (Hoy & Miskel, 2010).

Öğretmen İş Doyumu Ölçeği ile Yapılan Ölçümlerin "Yaş" Değişkenine Göre İstatistiksel Olarak Farklılaşıp Farklılaşmadığını Test Etmek İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Tablo 10. Yaş Değişkenine Göre, İş Doyumu Alt Boyutlarına İlişkin Varyans Analiz Sonuçları

					ANOVA Sonuçları					
	Yaş	*N*	$\overline{X}$	*SS*		*KT*	*df*	*KO*	*F*	*p*
Örgüt iklimi, çalışma koşulları ve sosyal görünüm	25-35	223	3,50	0,71	**G.Arası**	0,48	2	0,24	0,44	0,65
	36-45	248	3,53	0,75	**G.İçi**	284,67	517	0,55		
	46 ve üstü	49	3,61	0,85	**Toplam**	285,15	519			
	Toplam	520	3,53	0,74						
Bireysel Faktörler	25-35	223	3,66	0,73	**G.Arası**	1,02	2	0,51	0,86	0,42
	36-45	248	3,71	0,79	**G.İçi**	304,15	517	0,59		
	46 ve üstü	49	3,82	0,81	**Toplam**	305,17	519			
	Toplam	520	3,70	0,77						
Örgütsel İletişim	25-35	223	3,55	0,79	**G.Arası**	0,76	2	0,38	0,52	0,60
	36-45	248	3,47	0,87	**G.İçi**	378,17	517	0,73		
	46 ve üstü	49	3,51	1,05	**Toplam**	378,93	519			
	Toplam	520	3,50	0,85						

Tablo 10' da görüldüğü üzere öğretmenlerin iş doyumu ile ilgili algıların yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda "Örgüt iklimi, çalışma koşulları ve sosyal görünüm" [$F_{(2-517)}$=0.44, p > .05], "Bireysel Faktörler" [$F_{(2-517)}$=0.86, p > .05], "Örgütsel İletişim" [$F_{(2-517)}$=0.52, p > .05] faktöründe öğretmenlerin görüşleri arasında yaş değişkeni bakımından anlamlı bir fark görülmemektedir.

Gruplar arası farkların çok az derecede olması ve yaş değişkenine paralel olarak artmasının sebebi olarak; göreve yeni başlayan öğretmenlerin mesleklerine daha idealist yaklaşmaları ve göreve başladıklarında çalıştıkları okulların kendi beklentilerini karşılayamadıkları için daha düşük iş doyum düzeyine sahip oldukları düşünülebilir.

Öğretmen İş Doyumu Ölçeği ile Yapılan Ölçümlerin "Mesleki Kıdem" Değişkenine Göre İstatistiksel Olarak Farklılaşıp Farklılaşmadığını Test Etmek İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Tablo 11. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre, İş Doyumu Alt Boyutlarına İlişkin Varyans Analiz Sonuçları

					ANOVA Sonuçları					
	Mesleki Kıdem	***N***	$\overline{X}$	***SS***		***KT***	***df***	***KO***	***F***	***p***
Örgüt iklimi, çalışma koşulları ve sosyal görünüm	1-9	172	3,39	0,71	**G.Arası**	4,96	2	2,48	3,34	0,01
	10-19	274	3,60	0,73	**G.İçi**	280,18	517	0,54		
	20 ve üstü	74	3,57	0,82	**Toplam**	285,14	519			
	Toplam	520	3,52	0,74						
Bireysel Faktörler	1-9	172	3,57	0,74	**G.Arası**	4,18	2	2,09	3,59	0,03
	10-19	274	3,77	0,77	**G.İçi**	300,99	517	0,59		
	20 ve üstü	74	3,70	0,81	**Toplam**	305,17	519			
	Toplam	520	3,70	0,77						
Örgütsel İletişim	1-9	172	3,48	0,81	**G.Arası**	2,85	2	1,43	1,97	0,14
	10-19	274	3,56	0,85	**G.İçi**	376,07	517	0,73		
	20 ve üstü	74	3,34	0,94	**Toplam**	378,92	519			
	Toplam	520	3,50	0,85						

Tablo 11' de görüldüğü üzere, öğretmenlerin iş doyumu ile ilgili algıların mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi(ANOVA) sonucunda "Örgütsel iletişim" [$F_{(2-517)}$=1.97, p > .05] boyutunda öğretmenlerin görüşleri arasında mesleki kıdem bakımından anlamlı bir fark görülmemektedir. "Örgüt iklimi, çalışma koşulları ve sosyal görünüm" [$F_{(2-517)}$=3.34, p < .05] ile "Bireysel Faktörler" [$F_{(2-517)}$=3.59, p < .05] boyutlarında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

Varyans analizi sonucunda anlamlı farkın hangi gruplardan kaynaklandığını tespit etmek için "Tukey HSD" testi yapılarak sonuçları Tablo 12 ve Tablo 13' te verilmiştir.

Tablo 12. İş Doyumu Mesleki Kıdem Değişkenine Göre "Örgüt İklimi, Çalışma Koşulları Ve Sosyal Görünüm" Alt Boyutu Tukey Hsd Testi

(I) Mesleki kıdem	***(J) Mesleki kıdem***	***Anlam Farklılığı (I-J)***	***SS***	***P***	***95% Confidence Interval***	
					Lower Bound	***Upper Bound***
1-9	***10-19***	-0,21*	0,07	0,01	-0,38	-0,45
	20 ve üzeri	-0,18	0,10	0,17	-0,42	0,06
10-19	***1-9***	0,21*	0,07	0,01	0,45	0,38
	20 ve üzeri	0,03	0,10	0,96	-0,20	0,26
20 ve üzeri	***1-9***	0,19	0,10	0,17	-0,35	0,72
	10-19	-0,29	0,10	0,96	-0,38	0,17

"Örgüt iklimi, çalışma koşulları ve sosyal görünüm" faktörü mesleki kıdem grupları arasındaki farkların hangi mesleki kıdem grupları arasında olduğunu bulmak amacı ile yapılan Tukey HSD testinin sonuçlarına göre, 1-9 yıl mesleki kıdem grubunda bulunanlar ile 10-19 yıl mesleki kıdem grubunda bulunanlar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Mesleki kıdemi 1-9 yıl olan çalışanların örgüt iklimi ve çalışma koşulları ve sosyal görünüm

açısından beklentilerinin fazla olduğu, özellikle bu kıdeme sahip öğretmenlerin mesleğe başladıkları andan itibaren hizmet puanından dolayı çalışma koşullarının daha zor olduğu okullarda çalışmaları iş doyumuna ulaşamadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 13. İş Doyumu Mesleki Kıdem Değişkenine Göre "Bireysel Faktörler" Alt Boyutu Tukey HSD Testi

(I) Mesleki kıdem	*(J) Mesleki kıdem*	*Anlam Farklılığı (I-J)*	*SS*	*P*	*95% Confidence Interval*	
					Lower Bound	*Upper Bound*
1-9	***10-19***	-0,20*	0,07	0,02	-0,37	-0,02
	20 ve üzeri	-0,13	0,11	0,46	-0,38	0,12
10-19	***1-9***	0,20*	0,07	0,02	0,02	0,37
	20 ve üzeri	0,07	0,10	0,75	-0,16	0,31
20 ve üzeri	***1-9***	0,13	0,10	0,17	-0,35	0,72
	10-19	-0,07	0,10	0,75	-0,31	0,16

"Bireysel Faktörler" boyutu mesleki kıdem grupları arasındaki farkların hangi mesleki kıdem grupları arasında olduğunu bulmak amacı ile yapılan Tukey HSD testinin sonuçlarına göre, 1-9 yıl mesleki kıdem grubunda bulunanlar ile 10-19 yıl mesleki kıdem grubunda bulunanlar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farklılık 10-19 yıl mesleki kıdeme sahip çalışanların daha az yıl çalışanlara göre bireysel beklentileri okul tarafından karşılandığından beklentilerinin daha az olması ve artık doyuma ulaştıkları, mesleğinin başlarında olan 1-9 yıl mesleki kıdeme sahip çalışanların ise bireysel beklentilerinin fazla olması ve doyuma ulaşamadıkları şeklinde yorumlanabilir.

ÖNERİLER

1. Okul yöneticileri için düzenlenen yetiştirme kurslarında, okul yöneticilerinin bir öğretim lideri olarak yetiştirilmelerine yönelik programlar hayata geçirilebilir.
2. Öğretmenlerin kendilerini sürekli geliştirmeleri her ne kadar kendi sorumlulukları ise de, bu anlayışın bir okulda başarı ile uygulanmasında yönetimin rolü oldukça önemlidir. Okul müdürleri tarafından öğretmenlerin mesleki gelişimleri ve bu yönde motive edilmeleri ile ilgili okul içinde ve dışında hizmet içi eğitim kursları ile seminer ve konferanslar gibi etkinlikler düzenlenebilir.
3. Okulların yapısında informal iletişimin rolü çok önemlidir. Okul müdürlerinin davranışları ve iletişim becerileri öğretmenlerin iş doyumunu önemli düzeyde etkilediğinden dolayı bu konunun üzerine gidilerek okul müdürlerine etkili iletişim becerileri, sosyal psikoloji, grup dinamiği ve grup davranışı alanlarında daha çok uygulamaya dayalı yetiştirilmelerine yönelik bakanlık bir proje geliştirebilir.
4. Okul müdürlerinin yönetici becerileri ile öğretmenlerin iş doyum düzeyleri arasında yüksek bir ilişkinin olmasından dolayı, okul müdürlerinin yönetici becerilerini geliştirici programlar düzenlenebilir.
5. Öğretmenlik mesleğine yeni başlayan genç öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin düşük çıkması düşündürücüdür. Öğretmenlik mesleğine yeni başlayan genç öğretmenlerin idealist duygularını yaratıcılığa dönüştürebilecekleri, öğrenim gördüğü yıllar içerisinde hayal ettikleri öğretmenliği yapmaları için uygun ortamlar sağlanabilir.

Not: Bu çalışma 26-28 Nisan 2012 tarihlerinde Antalya'da 46 Ülkenin katılımıyla düzenlenmiş olan "3rd International Conference on New Trends in Education and Their Implications"da sözlü bildiri olarak sunulmuş olup, "Journal of Research in Education and Teaching" Bilim Kurulu tarafından yayınlanmak üzere seçilmiştir.

KAYNAKÇA

Açıkalın, A. (1995). *Toplumsal Kuramsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği.* Ankara: Personel Geliştirme Merkezi.

Alıç, M. (1997). İnsan İlişkileri Yaklaşımının Eğitim Yönetimine Etkisi. *Eğitim Yönetimi Dergisi*(2), s.16.

Aydın,M. (2007). *Eğitim Yönetimi.* Ankara: Hatipoğlu Yayınları.

Başaran, İ. E. (1996). *Eğitim Yönetimi* (5.Baskı b.). Ankara: Yargıcı Matbaası.

Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde İnsan İlişkileri.* Ankara: Nobel Yayınevi.

Boğa, Ç. (2010). *İlköğretim Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranış Düzeylerinin Öğretmenlerin İş Doyumuna Etkisi (Samsun İli Örneği).* Samsun: Ondokuz Mayıs Ünv. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bursalıoğlu, Z. (2010). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış.* Ankara: Pegem.

Clark, A. E. (2003). Job Satisfaction and Gender: Why are women so happy at work? *LabourEconomics*(10), 341-343.

Conley, D., & Goldman, P. (1994). *Facilitative Leadership: How Principals lead Without Dominating?* Oregon: OSSC Bulletin Series.

Çelik, V. (1999). *Eğitimsel Liderlik.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Demirci, S. (2003). *Öğretmenlerde beş faktör kişilik özellikleri ile iş doyum arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Trabzon: Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim Yönetimi Teori, Araştırma ve Uygulama.* (S. TURAN, Çev.) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

İlgar, L. (2005). *Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi, Sınıf Yönetimi.* İstanbul: Beta Yayınları.

Karagöz, S. (2008). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yönetim Süreçlerinde Gösterdikleri Performansın Kendileri Ve Okul Öğretmenleri Tarafından Değerlendirilmesi.* İstanbul: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Karslı, M. D. (2006). *Etkili Okul Yöneticiliği.* İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Luthans, F. (1995). *Organizational Behavior.* McGraw-Hill.

NASSP. (2010). *National Association Of Secondary School Principals.* ABD.

Özdayı, N. (1990). *Resmi ve özel liselerde çalışan öğretmenlerin iş tatmini ve iş streslerinin karşılaştırmalı analizi.* İstanbul: Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Poza, S. (2003). Gender Differences İn Job Satisfaction In Great Britain, 1991-2000:Permanent Or Transitory? *Applied Economic Letters,*(10), 691-694.

Şişman, M., & Turan, S. (2004). *Eğitim ve Okul Yöneticiliği.* (Y. Özden, Dü.) Ankara: PegemA.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs, Haziran, Temmuz 2012 Cilt 1 Sayı 2 ISNN: 2146-9199

MÜZİK EĞİTİMİ ANABİLİM DALINDA ÖĞRENİM GÖREN ÖĞRENCİLERİN PİYANO EĞİTİMİNDE DEŞİFRENİN ÖNEMİNE YÖNELİK DÜŞÜNCELERİ

Yrd. Doç. Ebru Güner Canbey
Dokuz Eylül Üniversitesi Devlet Konservatuvarı,
gunerebru@hotmail.com

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

Yrd. Doç. Dr., Elif Güven
Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi
Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı,
eguven@balikesir.edu.tr

Yrd. Doç. Esra Kınıklı Snapper
Anadolu Üniversitesi Devlet Konservatuvarı,
esrakinikli@gmail.com

Özet

Deşifre, bir müzik yapıtının notalarını ilk görüşte okuyuvermek veya icra edebilmek anlamı taşımaktadır. Fenmen'e göre iki türlü deşifre vardır: Biri, ele aldığımız ilk eseri yavaş yavaş her notasını inceleyerek okumak; diğeri ise, eseri temposuna yakın hızda ve temiz çalabilmeye dikkat etmekten öte, eserin anlatımına ve karakterine dikkat ederek okumak anlamı taşımaktadır (Fenmen, 1991). "Piyano eğitiminde müziği kolaylıkla ve güçlük çekmeden çalabilme yeteneği birinci önceliktir. Deşifre, sadece iyi bir müzisyen olabilmenin temel faktörü değil, ayrıca yaşam boyu sürecek müziksel doyumun potansiyel kaynağıdır" (Agay, 1981). Bu bağlamda araştırmada, öğrencilerin piyano eğitiminde deşifrenin önemine ilişkin düşüncelerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, müzik öğretmenliği bölümünde öğrenim gören toplam 96 müzik öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmada kullanılan veri toplama aracı, araştırmacılar tarafından geliştirilmekle birlikte, aracın içerik geçerliği ve anketteki soruların çalışmanın amacına uygun olup/olmadığı uzman görüşlerine göre belirlenmiştir. Daha sonra uzmanların görüşleri doğrultusunda ankete son şekil verildikten sonra, araştırmanın sonuçlarına dayanarak ilgili tavsiyelerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Müzik Öğretmeni Adayları, Piyano Eğitimi, Deşifre.

MUSIC EDUCATION STUDENTS' OPINIONS ABOUT THE IMPORTANCE OF SIGHTREADING IN PIANO EDUCATION

Abstract

Sightreading means to be able to perform or read a work of music at first sight. There are two types of sightreading: one is reading slowly examining every note of the work which is dealed first, the other is pay attention to the expression and character of the work than playing the piece close to its speed and clear (Fenmen, 1991). "The first priority of piano education is the ability of playing the music easily. Sightreading is not only the basic factor to being a good musician, but also ithe potantial source of lifelong musical satisfaction" (Agay, 1981). Research is aimed to determine students' thoughts on the importance of sightreading in piano education. A total of 96 pre-service music teachers forms the study group. Data collection toll was developed by researchers. Content validity and comformity of questions were determined based on expert opinion. Recommendations were made based on the results.

Key-words: Music Teacher Candidates, Piano Education, Sightreading.

GİRİŞ

Piyano eğitimi, müzik öğretmenliği bölümlerinde yer alan temel derslerden birisidir. Bu bölümde öğrenim gören öğrencilerin ileriki meslek yaşantılarında piyano eğitimi büyük önem taşımaktadır. Çünkü piyano, hem nota öğretimine ve şarkı öğretimine, hem de parçalara eşlik edebilmeye yardımcı bir çalgıdır.

2006 yılında uygulanmaya başlanan müzik öğretmenliği lisans programında piyano dersi sekiz yarıyıl olarak okutulmaktadır. 2006–2007 yeniden yapılandırılan programda dersin içeriği, piyanoda temel davranışlar (doğru oturuş ve ellerin piyanodaki konumu) hakkında bilgi ve becerileri, farklı dönemlere ait eserlerin çalınmasını, değişik teknikleri, hız ve gürlük terimlerinin kavranmasını ve deşifraj çalışmalarını kapsamaktadır (YÖK, 2006). Piyano eğitimi sürecinde deşifre çalışmalarına ağırlık verilmesi, hem bestecileri ve dönemlerini daha iyi tanıyabilmeye hem de piyano edebiyatını daha yakından incelerken teknik ve yorum bakımından da öğrencilerin gelişimlerine yardımcı olmaktadır.

Deşifraj, karmaşık olduğu kadar, çok yönlü çabayı gerektirmektedir (Richards, 1996). Deşifre, piyano çalışmalarında önem teşkil etmektedir (Gray, 1995). "Deşifre yaparken, piyanistlerin gözleri, ellerini arkada bırakmaktadır" (Udtaisuk, 2005, s. 6). Fenmen'e (1991) göre deşifre iki türlüdür: Biri, ele aldığımız ilk eseri yavaş yavaş her notasını inceleyerek okumaktır. Bir diğeri ise, eseri temposuna yakın hızda ve temiz çalabilmeye dikkat etmekten öte, eserin anlatımına ve karakterine dikkat ederek okumak anlamı taşımaktadır (Fenmen, 1991).

Öğrencilerin, piyano dersinde başarılı olmalarında, deşifrelerinin gelişmiş olması gerekmektedir (Bay, 2000). Piyano eğitiminde deşifrenin önemine ilişkin olarak Agay (1981), deşifresini geliştiremeyen bir öğrencinin piyanoda diğer konulara geçebilmekte zorlanacağı üzerinde durmaktadır (s. 197). Yapılan araştırmada, öğrencilerin bir eseri deşifre yaparken, ritim çalışmalarında önemli farklılıklar olduğu ortaya konulmuştur (Emanuele, 2000). Diğer bir çalışmada, deşifraj çalışması yapılacak metodun seçilmesinin önemi üzerinde durulurken, öğretmenin alan ve pedogoji bilgisinin bu konuda daha da önemli olduğu belirtilmiştir (Coats, 2006). Çünkü bir piyano eseri çalışırken, eserin tüm işlevlerinin öğretilmesi, bir piyano öğretmeninin sorumluluğunda gerçekleşmektedir (Chronister, 1996).

Kuşkusuz ki, piyanoda deşifre yapabilmek, diğer enstrümanlara göre çok yönlü algılamayı gerektirmektedir. Çünkü iki farklı anahtar ile çalınan çalgı olma özelliğinden dolayı, notaları eşit hızda ve her iki elde okuyabilmek önemlidir. Kuşkusuz ki, iyi olmayan deşifraj; sert el, ritim yetersizliği, kötü göz, tuş ile parmak temasının yetersizliği, yavaş işleyen zihin ve dikkat eksikliği ile akor-aralık-arpej imgesinden yoksun olmakla ilişkilidir (Pamir, 1984). Bu bakımdan, piyano derslerinde deşifre çalışmalarına ağırlık verilmesinin gerekçeleri, öğrencinin bir müzik yapıtını akıcı, doğru ve hızlı okumasını geliştirmek içindir. "Deşifre eğitiminin sürekli ve sistemli bir yapıya sahip olması ile deşifre eğitiminde belirlenen amaçlar gerçekleşir" (Coşkun, 2001). Day (1984), bir müzik yapıtı akıcı bir biçimde okunduğu takdirde, bir eseri okuyabilmeyi o zaman öğrenilmiş olabileceğini belirtmektedir (s. 18).

Görülmektedir ki, piyano eğitiminin amaçlarına ulaşabilmekte, öğrencinin deşifre becerilerinin gelişmiş olması gerekmektedir. Yapılan çalışmalarda, piyano eğitiminde deşifre yapabilmenin önemi ve yararı ortaya konulmuştur (Tufan, 2000; Coşkun, 2001). Bu bakımdan, bu araştırmada, öğrencilerin piyano eğitiminde deşifrenin önemine yönelik düşüncelerine yer verilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırma, nitel bir çalışma olarak tasarlanmıştır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama araçlarının kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konulmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırma desenidir (Şimşek ve Yıldırım, 2005).

Araştırmanın çalışma grubunu, 6 müzik öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Öğrencilerin 4'ü bayan, 2'si erkektir. Çalışma grubunu seçerken, amaçlı örnekleme tekniklerinden kolay ulaşılabilir örneklem seçimine gidilmiştir.

Bununla birlikte, kendini ifade edebilen ve iletişim becerileri kuvvetli öğrenciler arasından gönüllülük ilkesi doğrultusunda seçilmiştir. Amaçlı örnekleme, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir (Patton, 1997).

Veri Toplama Aracı

Çalışmanın verileri, öğrenciler ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilmiştir. Yarı-yapılandırılmış görüşmelerde belirlenmiş sorular bulunmakla 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 arasında yer almaktadır (Karasar, 1995).

Yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Öncelikle, çalışma grubunun dışından dört öğrenci ile birlikte pilot görüşme yapılarak "görüşme formu" hazırlanmıştır. Daha sonra, görüşme formunun iç geçerliğini sağlamak için alanın uzmanları tarafından incelenerek, gerekli düzeltmeler yapılmış ve forma son hali verilmiştir. Formda toplam altı soru yer almaktadır. Görüşme esnasında, öğrencilerden alınan izin ile birlikte ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Görüşmelerin her biri ortalama 15-20 dakika sürmüştür.

Görüşme sırasında sorulan sorulara karşı tarafın, doğru, rahat ve dürüst bir şekilde tepkide bulunmasını sağlamak görüşmecinin temel görevidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu rahatlığın sağlanabilmesi amacı ile görüşmelerdeki sorular günlük konuşma diliyle sorulmuştur. Öğretmen adaylarına yapılan görüşmeler sırasında şu sorular yöneltilmiştir:

1. Ders dışında deşifrenizi geliştirecek çalışmalara ne kadar süre ayırıyorsunuz?
2. Lisans piyano öğretim programlarında deşifre çalışmaları ne düzeyde yer almaktadır?
3. Piyano derslerinde deşifre çalmaya ne derece yer verilmektedir?
4. Kendinizi piyanoda deşifre yapabilme açısından başarılı buluyor musunuz? Başarılı/başarısız iseniz sebepleri ile açıklayınız.
5. Deşifre yaparken en zorlandığınız değişkenler nelerdir? Zorlanma sebepleriniz sizce nedendir?
6. Deşifre yapabilmede zorlanılıyorsa sizce yapılması gereken çalışmalar ne yönde ağırlık kazanmalıdır?

Verilerin Analizi

Görüşme formundan elde edilen nitel veriler, her öğrenci için ayrı olarak Microsoft Word ortamında yazılmıştır. Daha sonra elde edilen metin satır satır okuma tekniği ile okunarak kodlamalar ve bu aşamanın sonucunda temalar ve kategoriler oluşturulmuştur. Buna ilaveten, görüşülen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtabilmek amacı ile doğrudan alıntılara yer verilmektedir (Altunışık ve diğerleri, 2001).

BULGULAR

1. Öğrencilerin Ders Dışında Deşifrelerini Geliştirecek Çalışmalara Ne Kadar Süre Ayırdıklarına İlişkin Düşünceleri

Öğretmen adaylarına görüşmede ilk soru olarak "Ders dışında deşifrenizi geliştirecek çalışmalara ne kadar süre ayırıyorsunuz?" sorusu yöneltilmiş, bu sorunun yanıtına ilişkin öğretmen adaylarının sahip olduğu düşünceler ile frekans dağılımları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Öğrencilerin Piyano Dersi Dışında Deşifrelerini Geliştirecek Çalışmalara Ne Kadar Süre Ayırdıklarına İlişkin Düşünceleri

Öğretmen Adaylarının Düşünceleri	**f**
Yeterince zaman ayıramıyorum.	3
Ders dışında hiç zaman ayırmıyorum.	2
Ders dışında kalan zamanımın büyük bölümünü pratiğe ayırıyorum. Bu da deşifremi geliştiriyor.	1
Görüşler Toplamı	**6**

Tablo 1'de görüldüğü gibi katılımcıların yarısı piyano dersi dışında deşifrelerini geliştirecek çalışmalara yeterince zaman ayıramadıklarını belirtmişlerdir. Bir öğrenci bu durumu derslerin yeterince verimli geçmemesi nedeniyle piyano dersine yönelik motivasyonunun oldukça düşük olmasıyla (2), bir diğer öğrenci ise deşifre çalışmalarına ayıracak zaman bulamaması ile açıklamıştır (4). İki öğrenci ders dışında deşifre çalışmalarına hiç zaman ayırmadıklarını belirtmişlerdir. Bir öğrenci müzik yeteneğine ve müzik bilgisine güvendiğini, bunun da kendisine rahatlık sağladığını, bu nedenle deşifre çalışmalarına vakit ayırmadığını belirtmiştir (1). Yalnızca bir öğrenci, ders dışında çeşitli pratik çalışmaları yaparak deşifresini geliştirdiğini belirtmiştir. Diğer bir öğrenci ise, "ders dışında dikkatini toparlayan ve bol pratik yapan bir öğrencinin notaları sağlıklı bir şekilde okuyabileceğini ifade etmektedir" (3).

2. Öğrencilerin Lisans Piyano Öğretim Programlarında Deşifre Çalışmalarının Ne Düzeyde Yer Aldığına İlişkin Düşünceleri

Öğretmen adaylarına görüşmede ikinci soru olarak "Lisans piyano öğretim programlarında deşifre çalışmaları ne düzeyde yer almaktadır?" sorusu yöneltilmiş, bu sorunun yanıtına ilişkin öğretmen adaylarının sahip olduğu düşünceler ile frekans dağılımları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Öğrencilerin Lisans Piyano Öğretim Programlarında Deşifre Çalışmalarının Ne Düzeyde Yer Aldığına İlişkin Düşünceleri

Öğretmen Adaylarının Düşünceleri	**f**
Öncelikle derste verilen parçalar çalışılıyor, bunun dışında deşifre çalışmalarına yer verilmiyor.	2
Yeterli düzeyde yer verilmiyor.	2
Orta düzeyde yer veriliyor.	1
Yeterince yer veriliyor.	1
Görüşler Toplamı	**6**

Tablo 2'de görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının bir kısmı öncelikle derste verilen parçaların çalışıldığını, bunun dışında deşifre çalışmaları yapılmadığını belirtmiştir. Bir öğrenci bu durumu, "önceki parçalarımızı ne kadar çabuk başarırsak o kadar deşifre çalışmalarına ayıracak zamanımız oluyor" şeklinde vurgulamaktadır (1). Öğrencilerin bir kısmı ise, yeterli düzeyde deşifre çalışmalarına yer verilmediğini ve bu durumun, hocalarının konuya yeterince önem vermemesi ile açıklamışlardır. Diğer öğrenciler ise orta düzeyde yer verildiğini ya da yeterince yer verildiğini ifade etmişlerdir.

3. Öğrencilerin Piyano Derslerinde Deşifre Çalmaya Ne Derece Yer Verildiğine İlişkin Düşünceleri

Öğretmen adaylarına görüşmede üçüncü soru olarak "Piyano derslerinde deşifre çalmaya ne derece yer verilmektedir?" sorusu yöneltilmiş, bu sorunun yanıtına ilişkin öğretmen adaylarının sahip olduğu düşünceler ile frekans dağılımları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: Öğrencilerin Piyano Derslerinde Deşifre Çalmaya Ne Derece Yer Verildiğine İlişkin Düşünceleri

Öğretmen Adaylarının Düşünceleri	**f**
Yer verilmiyor.	4
Eğer çalışıp kendi parçalarımızı geçersek yer veriliyor.	1
Yer veriliyor.	1
Görüşler Toplamı	**6**

Tablo 3'te görüldüğü gibi, katılımcıların çoğunluğu piyano derslerinde deşifre çalmaya hiç yer verilmediğini belirtmişlerdir. Bir öğrenci bu konuda bölümdeki öğretim elemanlarının farklı yaklaşım sergilediğini ve kendi dersinde böyle bir çalışma yapılmadığını (2), bir diğer öğrenci ise hocasının kendisinden böyle bir beklentisi olmadığını belirtmiştir (3). Bir öğrenci derslerde kendi parçalarını geçerse yer verildiğini, bir diğer öğrenci ise derslerde deşifre çalışmalarına yer verildiğini belirtmiştir.

4. Öğrencilerin Kendilerini Piyanoda Deşifre Yapabilme Açısından Başarılı Bulup/Bulmamalarına İlişkin Düşünceleri

Öğretmen adaylarına görüşmede dördüncü soru olarak "Kendinizi piyanoda deşifre yapabilme açısından başarılı buluyor musunuz? Başarılı/başarısız iseniz sebepleri ile açıklayınız" sorusu yöneltilmiş, bu sorunun yanıtına ilişkin öğretmen adaylarının sahip olduğu düşünceler ile frekans dağılımları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Öğrencilerin Kendilerini Piyanoda Deşifre Yapabilme Açısından Başarılı Bulup/ Bulmamalarına İlişkin Düşünceleri

Öğretmen Adaylarının Düşünceleri	**f**
Başarılı bulmuyorum.	3
Başarılı buluyorum.	2
Gün geçtikçe ilerliyorum.	1
Görüşler Toplamı	**6**

Tablo 4'te görüldüğü gibi öğretmen adaylarının bir kısmı piyanoda deşifre yapabilme açısından kendilerini başarılı bulmamaktadır. Bir öğrenci bu duruma dersin öğretim elemanı ile yaşadığı sorunları (2), bir diğeri ise dikkat dağınıklığını sebep göstermektedir (5). Diğer bir öğrenci ise kendisini başarılı bulmama sebeplerini nota okumada yaşadığı zorluklar, piyano çalma becerilerinin yeterince gelişmemiş olması, öğretim elemanının bu konuya yeterince önem vermemesi ve piyano eğitimine geç yaşta başlaması olarak ifade etmiştir (3). Bir öğrenci zamanla deşifre yapabilme becerisinin geliştiğini belirtirken, öğrencilerin diğer bir bölümü kendilerini deşifre yapabilme konusunda başarılı bulduklarını belirtmişlerdir.

5. Öğrencilerin Deşifre Yaparken En Çok Zorlandıkları Değişkenlere İlişkin Görüşleri

Öğretmen adaylarına görüşmede beşinci soru olarak "Deşifre yaparken en zorlandığınız değişkenler nelerdir? Zorlanma sebepleriniz sizce nedendir?" sorusu yöneltilmiş, bu sorunun yanıtına ilişkin öğretmen adaylarının sahip olduğu düşünceler ile frekans dağılımları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5: Öğrencilerin Deşifre Yaparken En Çok Zorlandıkları Değişkenlere İlişkin Görüşleri

Öğretmen Adaylarının Düşünceleri	**f**
Ritim	6
Tempo	4
Parmak numaraları	4
Doğru nota basmak	2
Tonalite	1
Nüans	1
Görüşler Toplamı	**18**

Tablo 5'te görüldüğü gibi katılımcılar deşifre yaparken en çok ritim konusunda zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bunun dışında tempo, parmak numaraları, doğru nota basmak, tonalite ve nüans yapma konuları da öğretmen adaylarının deşifre yaparken en çok zorlandıkları konular arasında ifade edilmiştir. Zorlanma sebepleri ise, yeterli süreyi ayırmıyor olmak, dikkat dağınıklığı, piyano eğitimine geç yaşta başlamak şeklinde belirtilmiştir.

6. Öğrencilere Göre, Deşifre Yapabilmede Zorlanılıyorsa, Çalışmaların Ne Yönde Ağırlık Kazanması Gerektiğine İlişkin Görüşleri

Öğretmen adaylarına görüşmede son olarak "Deşifre yapabilmede zorlanılıyorsa sizce yapılması gereken çalışmalar ne yönde ağırlık kazanmalıdır?" sorusu yöneltilmiş, bu sorunun yanıtına ilişkin öğretmen adaylarının sahip olduğu düşünceler ile frekans dağılımları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: Öğrencilerin Deşifre Yapabilmede Zorlanılıyorsa Yapılması Gereken Çalışmaların Ne Yönde Ağırlık Kazanması Gerektiğine İlişkin Görüşleri

Öğretmen Adaylarının Düşünceleri	**f**
Düzenli olarak solfej çalışması yapılmalıdır.	4
Kolaydan zora doğru gidilmelidir.	2
Temel müzik bilgilerindeki eksiklikler giderilmelidir.	1
Doğru teknik kazandırılmalıdır.	1
Gam ve etüt çalışmalarına yer verilmelidir.	1
Öğrencinin dikkatinin dağılmayacağı çalışma ortamları yaratılmalıdır.	1
Öğretmenler, öğrencileri bu konuda motive etmelidir.	1
Görüşler Toplamı	**11**

Tablo 6'da görüldüğü gibi öğrenciler deşifre yapabilmede zorlanılıyorsa düzenli olarak solfej çalışması yapılmasını, kolaydan zora doğru giden çalışmalar yapılmasını, temel müzik bilgilerindeki eksikliklerin giderilmesini, öğrencilere doğru piyano tekniğinin kazandırılmasını, gam ve etüt çalışmalarına yer verilmesini, öğrencinin dikkatinin dağılmayacağı çalışma ortamlarının yaratılmasını ve öğretmenlerin öğrencilerini bu konuda motive etmesini önermektedirler.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Müzik öğretmeni adaylarının sekiz yarıyıl zorunlu olarak okudukları piyano dersi öğrencilerin hem lisans öğrenimleri sürecinde okudukları diğer alan derslerinde hem de ileriki meslek yaşantılarında kullanabilecekleri çeşitli beceriler içermektedir. Bu beceriler içerisinde deşifre çalma da yer almaktadır. Öğretmen adaylarının, piyano eğitiminde deşifrenin önemine ilişkin düşüncelerinin ortaya çıkarılmasının amaçlandığı bu çalışmada, katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda piyano dersinde deşifre çalışmalarının yapılma durumu, deşifre yapabilmede yaşanan zorluklar ve çözüm önerilerine ilişkin bazı sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğrencilerin çoğunluğu, öncelikle ders dışında piyanoda deşifre yapabilmeye yönelik çalışmalara zaman ayırmadıklarını belirtmişlerdir. Bunun nedenleri öğrencilere göre öğretmenin bu konuda öğrenciden bir beklenti içerisinde olmaması, öğrenciyi bu çalışmalara yönlendirmemesi ve diğer derslerin yoğunluğudur. Ayrıca lisans programlarında ve piyano derslerinde deşifre çalışmalarına yeterince yer verilmediği de ifade edilmiştir. Öğrencilere göre bu durum, yine öğretim elemanlarının tutumundan ya da piyano eğitimine geç yaşta başlamaktan kaynaklanmaktadır. Bu sonuç ile bağlantılı olarak öğrencilerin bir kısmı piyanoda deşifre becerisi konusunda kendilerini başarılı bulmadıklarını belirtmişlerdir. Buna rağmen, bir kısım öğrencinin bu konuda kendilerini başarılı bulduklarını ya da gün geçtikçe ilerlediklerini ifade etmeleri dikkat çekicidir.

Öğrencilerin, deşifre yaparken en çok zorlandıkları konuların başında ritim konusu gelmektedir. Bu sonuç, Dalkıran'ın (2011) "keman eğitiminde deşifre becerisi" konulu çalışmasında elde edilen sonuçlar ile tutarlılık göstermektedir. Dalkıran, çalışmasında deşifrede ritim konusunda yaşanan zorlukların metronom yardımı ile giderilebileceğini vurgulamaktadır. Öğrencilerin zorlandıkları diğer konular ise tempo, parmak numaraları, doğru nota basmak, tonalite ve nüans yapma olarak ifade edilmiştir. Öğrencilere son olarak deşifre yapmada yaşanan zorluklara ilişkin olarak çözüm önerilerinin neler olduğu sorulmuştur. Bu konuda öğrenciler, düzenli olarak solfej çalışması yapılmasını, kolaydan zora doğru giden çalışmalar yapılmasını, temel müzik bilgilerindeki eksikliklerin giderilmesini, öğrencilere doğru piyano tekniğinin kazandırılmasını, gam ve etüt çalışmalarına yer verilmesini, öğrencinin dikkatinin dağılmayacağı çalışma ortamlarının yaratılmasını ve öğretmenlerinin öğrencilerini bu konuda motive etmesini önermektedir.

Öğrencilerin piyano eğitiminde deşifrenin önemine yönelik görüşlerinin yer aldığı bu çalışmanın sonucunda katılımcılarla yürütülen piyano derslerinde deşifre çalışmalarına yeterince yer verilmediği ve öğrencilerin bu konuda kendilerini genellikle başarılı bulmadıkları anlaşılmaktadır. Öğrenciler, öğretmenlerinin kendilerinden böyle bir beklenti içerisinde olmadığını ifade etmişlerdir. Bu nedenle, öğretim elemanlarının derslerinde deşifre

çalışmalarına zaman ayırmaya özen göstermesi önerilmektedir. Öğrencilerin deşifre yaparken zorlandıkları konulara ilişkin ifadeleri (ritim, tempo, parmak numarası, doğru nota basmak, tonalite, nüans) aynı zamanda temel piyano çalma becerileridir. Dolayısıyla öğretim elemanları deşifre çalışmalarını piyano çalma becerilerinden ayrı tutmamalı, bu çalışmaları dersinin bir parçası haline getirmelidir. Bu sayede, öğrencilerin piyanoda deşifre çalma becerisini farkına varmalarını ve ders dışında da bu çalışmalara devam etmeleri sağlanmalıdır. Ayrıca, müziksel işitme okuma ve yazma dersini yürüten öğretim elemanlarının da solfej-bona gibi çalışmalar ile hızlı nota okumayı geliştirmeye katkı sağlayacakları düşünülebilir.

Not: Bu çalışma 26-28 Nisan 2012 tarihlerinde Antalya'da 46 Ülkenin katılımıyla düzenlenmiş olan "3rd International Conference on New Trends in Education and Their Implications"da sözlü bildiri olarak sunulmuş olup, "Journal of Research in Education and Teaching" Bilim Kurulu tarafından yayınlanmak üzere seçilmiştir.

KAYNAKÇA

Agay, D. (1981). *Teaching piano Vol. 1*. Yorktown Music Pres (akt. Coşkun, M.)

Altunışık, R., Coşkun, R., Yıldırım, E., ve Bayraktaroğlu, S. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri.* Adapazarı: Sakarya kitabevi.

Bay, A., & Pearce, E. (2000). Is there a relationship between student dropouts and when and how reading is introduced? *Keyboard Companion*, (11) 2, s. 12.

Chronister, R. (1996). *Naming notes is not reading – A sequential approach to music reading*. In J.Lyke, Y. Enoch, & G. Haydon (Eds.), Creative Piano Teaching, (pp. 69-87), Champaign, IL:Stipes Publishing.

Coats, S. (2006). *Thinking as you play*. Bloomington, IN: Indiana University Press.

Coşkun, M. (2001). *Gazi üniversitesi gazi eğitim fakültesi güzel sanatlar eğitimi bölümü müzik öğretmenliği programı anabilim dalında uygulanmakta olan piyano eğitiminde deşifrenin yeri ve önemi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Dalkıran, E. (2011). Keman eğitiminde deşifre becerisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 4, 54-63.

Day, C. D. (1994). When choosing a method, what do you look for in the area of note reading? *Keyboard Companion* (5) 2, s. 18.

Emanuele, R. (2000). *The effect of singing on the development of music reading skills in young piano students.* Master's thesis, Michigan State University.

Fenmen, M. (1997). *Müzikçinin el kitabı*, Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

Gray, V., Mason, J., & Winborne, C. (1995). Is the repertoire you are teaching in 1994-1995 different from the repertoire you taught in 1984-1985? *Keyboard Companion*, 6 (1), 44.

Karasar, N. (1995). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık, s.165.

Pamir, L. (1984). *Çağdaş piyano eğitimi.* İstanbul: Beyaz Köşk (Müzik Sarayları Yayınları) No:2.

Patton, M. Q. (1997). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury park, CA: SAGE Publications.

Richards, W. (1996). *Music reading at the piano.* In J. Lyke, Y. Enoch, & G. Haydon (Eds.), Creative Piano Teaching (pp. 56-68), Champaign, IL: Stipes Publishing, s. 56.

Tufan, S. (2000). Piyano eğitiminde deşifre çalışmaları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (3), 101-104.

Udtaisuk, D. B. (2005). *A theoretical model of piano sight playing components*. Unpublished doctoral dissertation, University of Missouri, Columbia, s. 6.

Şimşek, H., ve Yıldırım, A. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayınevi.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs, Haziran, Temmuz 2012 Cilt 1 Sayı 2 ISNN: 2146-9199

ÖĞRETMEN ADAYLARININ MATEMATİK OKURYAZARLIĞI ÖZ-YETERLİKLERİNİN "DERS ÇALIŞMA ALIŞKANLIKLARI" AÇISINDAN İNCELENMESİ

Yrd. Doç. Dr. Dilek Çağirgan Gülten
İstanbul Universitesi
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi
dilek.cgulten@gmail.com

Yrd. Doç. Dr. Cengiz Poyraz
İstanbul Universitesi
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi
cengiz_poyraz@yahoo.com

İlker Soytürk
İstanbul Universitesi
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi
i.soyturk@gmail.com

Özet

Bu araştırma, ilköğretim öğretmen adaylarının matematik okuryazarlığı öz-yeterliklerinin ders çalışma alışkanlıklarıyla olan ilişkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda örnekleme alınan öğretmen adaylarının ders çalışma alışkanlıkları ve akademik başarılarının matematik okuryazarlığı öz-yeterlikleri ile ilişkisi araştırılmıştır. Araştırma İstanbul ilindeki bir üniversitenin Sınıf Öğretmenliği ve İlköğretim Matematik Öğretmenliği programında öğrenim görmekte olan 324 ilköğretim öğretmen adayıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda gerekli olan verileri sağlamak için demografik özellikleri içeren anket formu ve Özgen ve Bindak (2008) tarafından geliştirilmiş olan "Matematik Okuryazarlığı Öz-yeterlilik Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizindeki istatistik işlemler için SPSS 19.0 İstatistik Paket Programından yararlanılmıştır. Matematik Okuryazarlığı Öz-yeterlik puanları ile AGNO puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere uygulanan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Öğretmen adaylarının Matematik Okuryazarlığı Öz-yeterlik Ölçeği puanlarının "ders çalışma alışkanlıkları" değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda; Sınıf öğretmeni adaylarının grupların sıralamalar ortalamaları arasında, her gün düzenli ders çalışan grup lehine istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: İlköğretim, öğretmen adayı, matematik okuryazarlığı, ders çalışma

INVESTIGATING PRESERVICE TEACHERS' MATH LITERACY SELF-EFFICACIES IN TERMS OF STUDY HABITS

Abstract

This study aimed to explore the relationship between preservice primary teachers' math literacy self-efficacies and study habits. In line with this aim, preservice teachers were chosen as the study sample and the relationship among their study habits, academic achievements and math literacy self-efficacies was investigated. The research was conducted on 324 preservice primary teachers enrolled in the Classroom Teaching and Primary School Mathematics Teaching Programs at a university in İstanbul. A questionnaire that includes demographic features and a Math Literacy Self Efficacy Scale developed by Özgen and Bindak (2008) were used in order to obtain the data necessary for the aim of the research. A statistical package program of SPSS 19.0 was used for the statistical analysis of the data. According to the results of a Pearson Moments Multiplication Correlation Analysis conducted to determine the relationship between Math Literacy Self-Efficacy scores and AGNO scores, it was revealed that there was not a significant statistical relationship

between the scores. According to the results of a non-parametrical Kruskal Wallis-H test conducted among groups of preservice classroom teachers to determine whether the Math Literacy Self-Efficacy scores of preservice teachers differ significantly depending on the variable of study habits, it was found that there was a significant statistical difference in favor of the group who studied every day.

Key Words: Primary school, preservice teachers, math literacy, study habits

GİRİŞ

Matematik eğitiminin amacı bütün öğrencilerin öğrenmeyi en üst düzeyde gerçekleştirmesi olmasına rağmen, büyük çoğunluğun matematikte zorluk yaşaması yaşamın bir gerçeği olarak görülmektedir (Tall ve Razali, 1993: 209). İlköğretim okullarındaki matematik derslerinde yer alan kavramlar, kurallar ve işlem bilgileri, demokratik ülkelerde her birey için gerekli olduğundan bu konularda herkesin okuryazar olması; matematikte güçlenmesi gerekmektedir (Ersoy, 1997; Ersoy 2003). Matematik okuryazarlığının kişiye, matematiğin modern dünyadaki oynadığı rolünün farkında olmasını ve anlamasını, günlük yaşam ile ilişkili uygulamaları yapabilmesini, sayısal ve uzamsal düşünmede yorumlama, güven duygusunu, günlük hayat durumlarında eleştirel analiz ve problem çözmeyi sağladığı bilinmektedir. Bireylerin matematik okuryazarı olmada, matematiği kullanmada, nicel fikirlerini destekleme ve göstermede kendi becerilerine güven duymaya ihtiyaçları vardır (Özgen ve Bindak, 2008).

Bireylerin öğrenmede motive olmalarını ve kendilerine güvenmelerini sağlayan etkenlerden biri öz-yeterliktir. Sosyal Bilişsel Kuramın önemli değişkenlerinden biri olan öz-yeterlik algısı Bandura tarafından "bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, yerine getirme kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısı" olarak tanımlanmıştır. Bandura çalışmalarında bireylerin öz-yeterlik inancı hakkında bilgi toplayabilmek için; başarılmış performanslar, dolaylı öğrenme, sözle ikna, fiziksel ve duygusal çevre gibi dört farklı kaynaktan yararlanılması gerektiğini belirtmektedir (Bandura, 1986, Akt. Özgen ve Bindak, 2011; Bandura, 1997). Matematik okuryazarlığı öz yeterlik inancını Özgen ve Bindak (2011), bireyin okul, iş ve günlük yaşamında karşılaştığı matematiksel süreç, beceri ve durumlarda kendi yeteneklerine olan inancı, yargısı olarak tanımlanmaktadır. Özgen ve Bindak (2011) tarafından da belirtildiği gibi matematik eğitimi alanında, bireyin matematiksel yeteneklerine olan kişisel yargısı olarak da tanımlanan matematik öz yeterlik inancı ile ilgili çeşitli yaş gruplarında ve bağlamlarda araştırmalar yapıldığı; fakat matematik okuryazarlığına yönelik öğrencilerin öz yeterlik inançlarının incelendiği sınırlı sayıda araştırma yapıldığı görülmektedir.

Yeterlikleri konusunda güçlü inançlara sahip olan insanlar, üst düzey çaba gösterme eğiliminde olduklarından kişinin öz-yeterliğinin farkında olması ve bunu geliştirmesinin etkili ve verimli çalışmasına yol açacağı bilinmektedir (Umay, 2001). Bilginin hızla değiştiği günümüzde okulların öğrencilere kazandırması gereken en önemli beceri, öğrenmeyi öğrenme yani kendi öğrenme sürecinin farkında olma ve etkili çalışma stratejilerini kullanma olduğu bilinmekte; Derry and Murphy (1986), eğitimin en temel hedeflerinden birisinin öğrencilere öğrenme ve çalışma stratejilerini kazandırmak olduğunu vurgulamaktadır (Erdamar, 2010). Öğrencilerin okul başarısızlıkların altında yatan en büyük nedenlerden birinin, öğrencilerin ders çalışma beceri ve tutumlarındaki yetersizlik olduğu bilinmektedir. (Küçükahmet, 2000).

Bu bilgiler ışığında, ilköğretim öğrencilerinin matematik eğitiminde önemli bir role sahip olan geleceğin sınıf ve matematik öğretmeni adaylarının, matematik okuryazarlığı öz-yeterliğinin ders çalışma alışkanlığıyla ilişkisinin olup olmadığının araştırılmasının önemli olduğu düşünülmüştür. Çünkü eğitim sürecinde bireylere, ders çalışma ve matematik okuryazarlığı becerilerinin kazandırılması için öncelikle öğretmenlerin bu becerilere sahip olması gerekmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, ilköğretim öğretmen adaylarının matematik okuryazarlığı öz-yeterliklerinin ders çalışma alışkanlıklarıyla olan ilişkisini incelemektir. Bu amaç ile birlikte, araştırmanın alt problemleri; öğretmen adaylarının matematik okuryazarlıklarının "akademik başarıları ile ilişkisi olup olmadığı" ve " ders çalışma alışkanlıklarına göre farklılık gösterme" durumudur. Alanyazında kısıtlı araştırmalar yapıldığından hareketle, bu araştırmanın gelecekte yapılacak araştırmalara ışık tutacağı ve öğretmen adaylarının yetiştirilmesiyle ilgili araştırmalara katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

YÖNTEM

Araştırma, tarama (betimsel-survey) modeli niteliğindedir. Tarama modeli, geçmişte ya da halen varolan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlamaktadır (Karasar, 2005).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini İstanbul ilindeki bir üniversitenin ilköğretim öğretmen adayları; örneklemini ise İlköğretim Matematik Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği programlarında öğrenim görmekte olan rastlantısal yolla seçilen 324 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Veri Toplama ve Veri Analizi

Araştırmanın amacı doğrultusunda gerekli olan verileri sağlamak için Özgen ve Bindak (2008) tarafından geliştirilmiş olan "Matematik Okuryazarlığı Öz-yeterlilik Ölçeği" ve AGNO puanları kullanılmıştır. Verilerin analizindeki istatistik işlemler için SPSS 19.0 İstatistik Paket Programından yararlanılmıştır.

BULGULAR

Tablo 1: İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının AGNO'larına Ait İstatistiki Bilgiler

N	Ortalama	Std. Sap.	Minimum	Maksimum
152	2,97	,415	1,86	3,86

Örneklem grubundaki 152 ilköğretim matematik öğretmeni adayından elde edilen AGNO puanlarına göre, öğretmen adaylarının AGNO ortalamalarının 2,97, AGNO'larının standart sapması 0,415, en düşük AGNO'nun 1,86 ve en yüksek AGNO'nun 3,86 olduğuna ulaşılmıştır.

Tablo 2: Sınıf Öğretmeni Adaylarının AGNO'larına Ait İstatistiki Bilgiler

N	Ortalama	Std. Sap.	Minimum	Maksimum
172	2,889	,454	1,83	4,00

Örneklem grubundaki 172 sınıf öğretmeni adayından elde edilen AGNO puanlarına göre, öğretmen adaylarının AGNO ortalamalarının 2,889, AGNO'larının standart sapması 0,454, en düşük AGNO'nun 1,83 ve en yüksek AGNO'nun 4,00 olduğuna ulaşılmıştır.

Tablo 3: İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Matematik Okuryazarlığı Öz-Yeterlik Ölçeği Puanları ve AGNO Puanları Arasındaki İlişki İçin Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

	Matematik Okuryazarlığı Öz-yeterlik	AGNO
Matematik Okuryazarlığı Öz-yeterlik	x=94,381 S.S=12,329 N=152	r=,004
AGNO	p=,965	x=2,979 S.S=,415 N=152

Tablo 3'te görüldüğü gibi, Matematik Okuryazarlığı Öz-yeterlik puanları ile AGNO puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere uygulanan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki saptanmamıştır (r=,004; p>.05).

Tablo 4: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik Okuryazarlığı Öz-Yeterlik Ölçeği Puanları ve AGNO Puanları Arasındaki İlişki İçin Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

	Matematik Okuryazarlığı Öz-yeterlik	AGNO
Matematik Okuryazarlığı Öz-yeterlik	x=89,761 S.S=11,027 N=172	r=,147
AGNO	p=,054	x=2,889 S.S=,454 N=172

Tablo 4'te görüldüğü gibi, Matematik Okuryazarlığı Öz-yeterlik puanları ile AGNO puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere uygulanan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki saptanmamıştır (r=,147; p>.05).

Tablo 5: Sınıf ve İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Matematik Okuryazarlığı Öz-Yeterlik Ölçeği Puanlarının "Ders Çalışma Alışkanlıkları" Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Ders Çalışma Alışkanlıkları	N	Sıralar Ortalaması	Kaykare	Sd	P
Sınıf Öğretmeni Adayları	Her gün düzenli ders çalışırım.	12	119,67	8,834	3	,032
	Boş zamanlarımın tümünde ders çalışırım.	23	91,20			
	Sınavdan önceki gün sınav için ders çalışırım.	122	85,18			
	Hiç ders çalışmam	15	63,47			
	Toplam	172				
İlköğretim Matematik Öğretmeni Adayları	Her gün düzenli ders çalışırım.	24	80,79	2,235	3	,525
	Boş zamanlarımın tümünde ders çalışırım.	30	72,00			
	Sınavdan önceki gün sınav için ders çalışırım.	88	74,88			
	Hiç ders çalışmam	10	93,95			
	Toplam	152				

Tabloda 5'te görüldüğü gibi, sınıf öğretmeni adaylarının Matematik Okuryazarlığı Öz-yeterlik Ölçeği puanlarının "ders çalışma alışkanlıkları" değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur (x^2= 8,834,p< .05). Ancak; ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının Matematik Okuryazarlığı Öz-yeterlik Ölçeği puanlarının "ders çalışma alışkanlıkları" değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır. (x^2= 2,235,p> .05)

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik Okuryazarlığı Öz-yeterlik düzeylerinin ders çalışma alışkanlıkları değişkeni açısından anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen non-parametrik tekniklerden Mann Whitney-U Analizi ve uygulanmıştır.

Tablo 6 : Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik Okuryazarlığı Öz-Yeterlik Ölçeği Puanlarının "Ders Çalışma Alışkanlıkları" Değişkenine Göre Sıralamalar Ortalamaları Arasındaki Anlamlı Farklılığın Hangi Gruplardan Kaynaklandığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Analizi Sonuçları

Puan	Ders Çalışma Alışkanlıkları	N	S.O.	S.T.	U	Z	P
Matematik Okuryazarlığı Öz-Yeterlik	Her gün düzenli ders çalışırım.	12	21,38	256,50	97,500	-1,409	,159
	Boş zamanlarımın tümünde ders çalışırım.	23	16,24	373,50			
	Her gün düzenli ders çalışırım.	12	93,04	1116,50	425,50	-2,390	**,017**
	Sınavdan önceki gün sınav için ders çalışırım.	122	64,99	7928,50			
	Her gün düzenli ders çalışırım.	12	18,25	219,00	39,000	-2,491	**,013**
	Hiç ders çalışmam.	15	10,60	158,00			
	Boş zamanlarımın tümünde ders çalışırım.	23	76,93	1769,50	1312,50	-,490	,624
	Sınavdan önceki gün sınav için ders çalışırım.	122	72,26	8815,50			
	Boş zamanlarımın tümünde ders çalışırım.	23	22,02	506,50	114,50	-1,733	,083
	Hiç ders çalışmam.	15	15,63	234,50			
	Sınavdan önceki gün sınav için ders çalışırım.	122	70,94	8654,50	678,50	-1,632	,103
	Hiç ders çalışmam.	15	53,23	798,50			

Tabloda 6'da görüldüğü gibi sınıf öğretmeni adaylarının matematik okuryazarlığı öz-yeterlik ölçeği puanlarının "ders çalışma alışkanlıkları" değişkenine göre sıralamalar ortalamaları arasındaki anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Mann Whitney-U analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının matematik okuryazarlığı öz-yeterliklerinin her güz düzenli ders çalışan grup ile sınavdan önceki gece sınav için ders çalışan grup arasında her gün düzenli ders çalışan grup lehine ($z= -2,390$ $p<.05$) ve her gün düzenli ders çalışan grup ile hiç ders çalışmayan grup arasında her gün düzenli ders çalışan grubun lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($z= -2,491$ $p<.05$).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırma sonucunda, araştırma gurubundaki sınıf öğretmeni ve matematik öğretmeni adaylarının AGNO puanları ile Matematik Okuryazarlığı Öz-yeterlik puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Bu bulguya göre örneklemdeki öğretmen adaylarının akademik genel başarı not ortalamaları ile Matematik Okuryazarlığı Öz-yeterlik puanlar arasında bir ilişki olmadığı söylenebilir. Ancak bu çalışmanın lise ve altı gruplar ile yapılması durumunda farklı sonuçlar çıkabilir. Bu çalışmada öğretmen adaylarının öz-yeterlilik puanları ile başarıları arasında anlamlı ilişki olması beklenmekteydi. Kendini herhangi bir alanda yeterli hissetmeyen, yetersizlik duygusu yaşayanlar genellikle bu duygularının etkisi ile o alanda yapmaları gereken işi eksik veya hatalı yaparlar. Ancak çalışmanın örneklem grubunda öz-yeterlilik ve başarı arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Bunun nedeni, ilgili alanlardaki öğretmen adaylarının, üniversite seçme sınavlarından yüksek puan alan seçkin bir grup olması ve daha önceki başarılarına göre seçilmiş olmaları olabilir. Çünkü zaten matematik okuryazarlığı öz-yeterliliği ve buna bağlı olarak da başarısı yüksek olanların bu sınavı başarabilmektedirler. Söz konusu her iki bölümde de matematik sorularını cevaplamadan sınavı kazanmak oldukça zordur. Matematik alanında veya herhangi bir alanda yüksek başarı gösterebilmek için öz-yeterlilik duygusunun yüksek olması gerekmektedir. Özetle ifade edilecek olursa bu bölümlere zaten matematik öz-yeterliliği yüksek öğrencilerin seçilmiş olması muhtemeldir.

Öğretmen adaylarının Matematik Okuryazarlığı Öz-yeterlik Ölçeği puanlarının "ders çalışma alışkanlıkları" değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda; ilköğretim matematik öğretmeni adayları açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının grupların sıralamalar ortalamaları arasında, her gün düzenli ders çalışan grup lehine istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre örneklemdeki sınıf öğretmen adaylarının matematik okuryazarlılık öz-yeterliğinin her gün düzenli ders çalışanlar lehine olduğu tespit edilmiştir. Arsal (2007) tarafından yapılan araştırmada, matematik dersinde başarılı olan öğrencilerin çalışma zamanını planladıkları, her gün düzenli çalıştıkları ve öğrenme açısından zamanı daha verimli kullandıkları belirlenmiştir. Buna benzer olarak, matematik okuryazarı öz-yeterliğine sahip olan sınıf öğretmen adaylarının başarılı oldukları da göz önüne alındığında, bu bulgu beklenen bir durum olarak değerlendirilebilir. Bu bulgu sınıf öğretmenlerinin ilköğretim matematik eğitimindeki önemli rolü de dikkate alındığında, örneklemdeki öğretmen adaylarının bu durumun bilincinde olduklarını düşündürmesi açısından dikkate değer olarak değerlendirilebilir. Ancak, ilköğretim matematik öğretmen adaylarına ilişkin bulgu araştırmaya açıktır. Çalışmada matematik öğretmen adaylarının ders çalışma alışkanlığı ile öz-yeterlilik duyguları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiş ancak sınıf öğretmenliği adaylarında anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Matematik küçük parçalar halinde problem çözerek öğrenilen bir ders olması nedeni ile matematikle uğraşmayı seven öğrenciler olan matematik bölümü öğrencileri klasik ders çalışma alışkanlığı dışında bazı öğrenme stratejileri kullanıyor olabilirler. Örneğin arkadaşları ile birlikteyken veya yalnızken kantinde, bahçede, otobüs vb. ulaşım araçlarında merak ettikleri anda konuya göz atıyor olabilirler. Bu şekilde çalışan bir öğrenci anında öğrenme etkinliğini yaptığı ve sık tekrar ettiği için uzun süreli düzenli çalışma etkinliğine ihtiyaç duymayabilir. Oysa eğer bu şekilde çalışıyor ise zaten düzenli çalışmaya benzer bir öğrenme stratejisi izliyordur ama araştırma sorularını cevaplarken kendini düzenli çalışmıyor olarak gösterecek seçenekleri seçmiş olabilir. Bu nedenle matematik bölümü öğrencilerinin nasıl çalıştıkları nitel çalışmalar ile incelenmesinde yarar vardır.

Ayrıca Matematik öğretmenliği bölümü sınıf öğretmenliği bölümüne nazaran daha homejen bir yapıya sahiptir. Matematik alanında çalıştıkları için o alanda kendilerini zaten yeterli hissetmektedirler. Eğer öyle olmasalar muhtemelen zaten o alanı seçmeyeceklerdir. Daha önceki akademik başarıları sonucunda matematik bölümünü kazanan bir öğrencinin düzenli ders çalışmaması durumunda belki notları düşecektir ama bu onun matematiği anlayamıyorum çözemiyorum duygusuna muhtemelen neden olmayacaktır. Ancak derslerine düzenli çalışan öğrenciler genellikle azimli öğrencilerdir. Düzenli çalışmak Karşılarına çıkan bir sorunu çözme konusunda daha kararlı ve güçlü olmalarına aracılık eder. Sınıf öğretmenliği adayları matematik öğretmenliği bölümüne göre daha hetorojen bir yapıya sahiptir. Çünkü sınıf öğretmenliği bilindiği gibi lise eğitimi sırasında değişik alanlarda eğitim alanlardan seçilmektedir. Farklı çalışma alışkanlığı ve ön öğrenmelerine sahip öğrenciler aynı sınıfta eğitim görmektedirler. Matematik dersi gibi bir dersin anlaşılması için zamanında konuların çalışılması önemlidir. Çünkü konular ardışık bir yapı gösterir ve bu ardışık konular küçük parçalar halinde çalışmayı gerektirir. Ön öğrenmeler gerçekleşmeden bir sonraki konunun anlaşılması zordur. Düzenli çalışan bir öğrenci öncelikle bu sorunu fazla yaşamayacak ve yeni öğrenilen konuları daha kolay öğrenecektir. Bu durumda onun kendini yeterli hissetmesine neden olacaktır. Yine düzenli çalışma azim ve kararlılık gerektirdiği gibi düzenli olmak azim ve kararlı olmaya da neden olur. Sorunu çözme konusunda azim gösteren biri genellikle başarılı olur bu başarıda öz-yeterlilik duygusunu besler. Bu nedenle heterojen bir grup olan sınıf öğretmenliği adaylarından, düzenli çalışanların kendini daha yeterli hissetmeleri beklenen bir durumdu ve çalışma sonucunda elde edilen bulgular bu beklentiyi destekler niteliktedir.

Alanında yeterli bilgi, birikim ve deneyim sahibi olmayan öğretmenlerin öğrencilere güven vermesi ve öğrenme-öğretme işlevlerini ideal bir şekilde gerçekleştirebilmesinin güçlüğü bilinmektedir (Umay, 2001). Bu durumda, yapılmış olan bu araştırma sonuçları da göz önüne alınarak araştırma ve araştırmacıya yönelik öneriler verilebilir:

- Benzer araştırmalar daha geniş evren ve örneklemle yapılabilir.
- Öğretmen adaylarının AGNO puanlarının matematik okuryazarlık öz-yeterlikleriyle ilişkisinin derinlemesine inceleneceği nitel araştırmalar yapılabilir.
- Başarılarına göre alan seçme ve üniversite sınavında başarı göstererek bir alana henüz yerleşmenin gerçekleşmediği lise öğrencileri üzerinde de yapılmalıdır.

- Matematik öğretmenliği adaylarının matematik özyeterliliği dışındaki yeterlilik duyguları da farklı değişkenler ile karşılaştırılarak incelenmelidir.
- Matematik bölümü öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları daha ayrıntılı olarak incelenmelidir.

Not: Bu çalışma 26-28 Nisan 2012 tarihlerinde Antalya'da 46 Ülkenin katılımıyla düzenlenmiş olan "3rd International Conference on New Trends in Education and Their Implications"da sözlü bildiri olarak sunulmuş olup, "Journal of Research in Education and Teaching" Bilim Kurulu tarafından yayınlanmak üzere seçilmiştir.

KAYNAKÇA

Arsal, Z. (2007). Matematik Akademik Başarısı Yüksek ve Düşük İlköğretim Örgencilerinin Çalışma Stratejilerinin Karşılaştırılması. *AİBÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 1-11.

Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*, New Jersey: Prentice Hall.

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.

Derry, J.J. & Murphy, D.A. (1986) Designing systems to train learning ability: from theory to practice. *Review of Educational Research*, *56*, 1-39.

Ersoy, Y. (2003). Teknoloji Destekli Matematik Eğitimi-1: Gelişmeler, Politikalar ve Stratejiler. *İlköğretim-Online*, 2(1), 18-27.

Ersoy, Y. (1997). Okullarda matematik eğitimi: Matematikte okur-yazarlık. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 13, 107–112.

Erdamar, G. (2010). Öğretmen Adaylarinin Ders Çalişma Stratejilerini Etkileyen Bazi Değişkenler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 38, 82-93.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (15. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Küçükahmet, L. (2000). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme* (11. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.

Özgen, K. ve Bindak, R. (2008). Matematik Okuryazarligi Öz-yeterlik Ölçeginin Geliştirilmesi. *Kastamonu Egitim Dergisi,* 16(2), 517-528.

Özgen, K. ve Bindak, R. (2011). Lise Öğrencilerinin Matematik Okuryazarlığına Yönelik Öz-Yeterlik İnançlarının Belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,* 11(2), 1073-1089.
Tall, D. O. & Razali, M. R. (1993). Diagnosing students' difficulties in learning mathematics. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 24(2), 209–222.

Umay, A. (2001). İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programının Matematiğe Karşı Özyeterlik Algısına Etkisi, *Qafqaz Üniversitesi Dergisi*, Sayı 8, http://www.qafqaz.edu.az/journal/, (erişim tarihi: 22.04.2007), 2001.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs, Haziran, Temmuz 2012 Cilt 1 Sayı 2 ISNN: 2146-9199

EGE BÖLGESİ MESLEK YÜKSEKOKULLARI İNŞAAT TEKNOLOJİSİ BÖLÜMLERİNİN YÜKSEKÖĞRETİM KURULU MESLEK YÜKSEKOKULU KRİTERLERİNE UYGUNLUĞU ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA

Seda Durukan
Celal Bayar Üniversitesi, Manisa
seda.durukan@bayar.edu.tr

İbrahim Aydın
Celal Bayar Üniversitesi, Manisa
ibrahim.aydin@bayar.edu.tr

Özet

Bu çalışmada, Ege Bölgesi'nde yer alan üniversitelerdeki meslek yüksekokulları inşaat teknolojisi bölümlerinin, Yükseköğretim Kurulu'nca belirlenmiş olan Meslek Yüksekokulu Kriterlerine olan uygunluğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda, ilgili bölümlerle bir anket çalışması düzenlenmiştir. Düzenlenen ankete, Ege Bölgesi'ndeki tüm İnşaat Teknolojisi bölümleri davet edilmiş ve iştirakçiler değerlendirilmiştir. Değerlendirmede öğrencilerin yeme, içme, barınma gibi temel ihtiyaçlarının yanı sıra bölümlerin fiziksel imkanları ve laboratuar olanakları irdelenmiştir. Çalışma sonucunda Ege Bölgesi'ndeki meslek yüksekokullarının inşaat teknolojisi bölümlerinin Meslek Yüksekokulu Kriterleri göz önünde bulundurulduğunda oldukça büyük bir iyileştirme ihtiyacı içinde oldukları kanaatine varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Meslek yüksekokulu, İnşaat Teknolojisi, Yükseköğretim Kurulu.

A STUDY ON THE COMPLIANCE OF THE CONSTRUCTION TECHNOLOGY DEPARTMENTS OF VOCATIONAL SCHOOLS OF THE UNIVERSITIES LOCATED IN THE AEGEAN REGION WITH THE VOCATIONAL SCHOOL CRITERIA DETERMINED BY THE COUNCIL OF HIGHER EDUCATION

Abstract

In this study, determining the compliance of the construction technology departments of vocational schools of the Universities located in the Aegean Region with the Vocational School Criteria determined by The Council of Higher Education was aimed. In this context a survey study was organized with in the the relevant departments. All Construction Technology departments in the Aegean Region have been invited to survey held in and the associates evaluated. In assessment, in addition to the basic needs such as eating, drinking and housing needs of the students; the physical and laboratory facilities of the departments are discussed. Considering the Vocational School Criteria, it's concluded that vocational schools in Aegean Region are in need of a considerably large improvement.

Key Words: Vocational Schools, Construction Technology, The Council of Higher Education

GİRİŞ

Türkiye'de mesleki ve teknik eğitimin nitelik ve nicelik olarak yeterli bir düzeyde olmadığı ve bugünkü durumundan daha ileri bir düzeye götürülmesi ihtiyacı bilinen bir gerçektir. Bunun yanında ülkemizin nitelikli ara insan gücüne ihtiyacı yüksek boyuttadır. Sanayinin ihtiyaç duyduğu nitelikli ara insan gücünü yetiştiren tek kaynak mesleki ve teknik eğitim okullarıdır (Poyraz ve Esenboğa, 2005). İçerisinde bulunduğumuz bilgi ve teknoloji çağında tasarımdan üretime, eğitimden sanata, tarımdan ticarete her alanda ekonomik kalkınma ve çağdaş müreffeh seviyeye ulaşmak için nitelikli ara insan gücüne gereken önemin verilmesi gerekmektedir (Er, 2009). Teknolojik değişim aralıkları çok kısa sürelere inmiş ve ürün yaşam süreleri son derece kısalmıştır (Hirt, 2001).

Gelişmekte olan ülkelerin en önemli sorunu kaliteli eleman yetiştirebilmektir. Kaliteli teknik eleman yetiştirebilmek için; öğrencinin edinmiş olduğu teorik bilgi ve becerilerini ilgili sektör ile birlikte uygulamaya dönüştürerek daha başarılı sonuçlar elde edilebilir (Akpınar ve Sarıışık, 2009). Gelişmekte olan ülkelerde, özellikle son yıllarda meslek eğitiminin ne denli gereksinim olduğu istihdam sorunları tartışılırken bir kez daha ortaya çıkmıştır. Okullardaki teorik bilgilerin, sadece okul içinde değil, aynı zamanda işletmelerle de desteklenmesi gerekmektedir. Sanayideki bilgi, deneyim ve teknolojinin okullarla paylaşılması öğrencilerin piyasayı tanımalarına ve ihtiyaca uygun yetişmelerine olanak tanımaktadır (Olgun ve diğerleri, 2009). Mesleki ve teknik öğretimde, eğitim programlarının oluşturulmasında, periyodik olarak güncelleştirilmesinde, işverenin meslek elemanı istihdamında nitelik olarak verdiği önceliklerin iyi bilinmesi gerekmektedir (İlter, 2008).

2.Uluslararası 6.Ulusal Meslek Yüksekokulları Sempozyumu kapsamında da ilgili konular tartışılmış, meslek yüksekokullarının eğitim kalitelerinin arttırılması yönünde pek çok fikir ortaya atılmıştır. Bazı yazarlar, Mesleki ve Teknik Eğitim okullarında öğrencilere kazandırılan mesleki yeterliklerin, iş piyasasının talepleri doğrultusunda olmasının sağlanması ve bu kapsamda; öğretim programlarının geliştirilmesi ve mesleki yeterliklerin uluslararası standartları karşılaması incelenmiş (Aydın vd., 2011), bazıları ise meslek yüksek okullarındaki öğrencilerin memnuniyet düzeylerini araştırmış (Durukan ve Aydın, 2011) bazıları da İnsan Kaynaklarının Mesleki Eğitim Yoluyla Geliştirilmesi Projesinde (İKMEP) ders içeriklerine eleştirel bir gözle yaklaşmış ve eleştirmiştir (Diril ve Durukan, 2011). Bu çalışmalardaki ortak hedef eğitim kalitesinin artması ve öğrencilerin daha elverişli koşullarda eğitim görmeleri yolunda adımlar atılmasını sağlamaktır. Ülkemizde maalesef mesleki eğitim yeterince önemsenmemiş durumdadır ve iş piyasalarından gelen talepleri yeterince karşılayamamaktadır. Meslek yüksekokulları, üniversitelerin yerleştiği illerin neredeyse her bir ilçesine serpiştirilmiş ve maddi açıdan oldukça külfetli olan bu yapılaşma işleri zorlaştırmıştır. Üniversite eğitimi verilen meslek yüksekokullarında koşullar bu kadar özensiz olmamalıdır. Yükseköğretim Kurulu da geçtiğimiz yıllarda bu düşünce ile artık yeni meslek yüksekokullarının ve mevcut durumdaki meslek yüksekokullarında da yeni bölümlerin açılmasında bazı kıstaslar aramaktadır. Bu elbette ki isabetli bir karardır, plansız programsız açılan meslek yüksekokullarının hiç de örnek olamayacak durumları ortadadır. Yeni kurulacak meslek yüksekokulları için sevindirici olan bu gelişme yanında, bizim sorumuz mevcut meslek yüksekokullarının bu kıstasları sağlayıp sağlayamadıkları ile ilgilidir ve bu çalışmada da bu durum irdelenmiştir.

YÖNTEM

Meslek yüksekokullarının (MYO) iyileştirilmesi adına pek çok çalışma yapılmış ve sonuç önerileri getirilmiştir. Bunların başlıcalarını MYO'ların fiziksel durumunu ve altyapı yetersizliğini eleştiren çalışmalar oluşturmuştur. Diğer bir eleştiri konusu da öğretim elemanı sayısının yetersizliği ile ilgilidir. Yüksek öğretim aşamasındaki öğrencilerin eğitim kalitesinin arttırılması için günümüzde yüksek öğretim pastasından oldukça büyük pay alan MYO'ların ikinci planda kalmaması ve mevcut koşulların acilen iyileştirilmesi yönünde adımlar atılması gerekmiştir. Bu açıdan bakıldığında, alınan en önemli kararlardan biri de Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Endüstriyel Eğitim Projesi Başkanlığı'nca, yeni açılacak MYO'lar için yeterlilik kriterleri belirlenmesi ve mevcut MYO'ların da bu kriterlere ulaşmasının hedeflenmesi olmuştur. Bu çalışmada ilgili "standartlar" belirlenmiş ve aşağıda aynen YÖK tarafından belirtildiği gibi sunulmuştur.

- **İDARİ ALANLAR**

Bir adet müdür odası	30 m^2
Bir adet müdür yardımcısı odası	30 m^2
Bir adet müdür sekreteri odası	16 m^2
Bir adet MYO sekreteri odası	18 m^2
Bir adet öğrenci işleri odası	40-60 m^2
Bir adet mali işler odası	18 m^2

- **EĞİTİM ALANLARI**

Derslikler: Her program başına alanı 72 m^2 olan en az iki derslik olmalıdır.
Öğretim elemanları odaları: Öğretim elemanı mevcutlarına yeterli sayıda olmalıdır.
Toplantı salonları: Program ve öğrenci mevcutlarına yeterli sayıda olmalıdır.

Laboratuarlar:

Her program için en az bir laboratuar olmalı ve alanı 80 m^2, derinliği 8 m, yüksekliği 3.30 m olmalıdır.
Havalandırma, aydınlatma, elektrik ve su tesisatları uygun olmalıdır.
Programın yapısına uygun yeterli miktarda araç-gereç ve donanıma sahip olmalıdır.
Sosyal programlarda laboratuar kriteri aranmayabilir.
Atölyeler: Program türü ve öğrenci mevcutları yeterli sayıda olmadır.

Kütüphane/dokümantasyon merkezi:

Uygulanan programlara uygun yayınlar bulunmalıdır.
Yabancı yayınlar bulunmalıdır.
Yabancı dilde eğitim yapılıyorsa ona uygun yayınlar bulunmalıdır.
Yerli yabancı periyodiklere abone olunmalıdır.
İnternet bağlantısı olmalıdır.
Komşu kütüphane ve dokümantasyon merkezleri ile bilgisayar iletişimi olmalıdır.
TÜBİTAK'ın ULAKBİM projesine entegrasyona uygun alt yapıya sahip olmalıdır.

- **SOSYAL VE KÜLTÜREL ALANLAR**

Öğrenci yurt binası yörede kayıtlı öğrencilerin en az %50'sine cevap verecek sayı ve kapasitede olmalıdır. Kiralık ev, otel, motel, pansiyon bulunmalı, barınma imkanları uygun nitelikte olmalıdır. Diğer bütün sosyal ve kültürel tesislerdeki standartlar, uygulanan programların sayısı, türü, öğrenci ve öğretim elemanları sayıları ile orantılı ve yeterli hijyenik şartlara haiz olmalıdır.

- **DERSLİK VE GENEL KULLANIM ALANLARI İLE İLGİLİ STANDARTLARA DAİR BAZI ÖRNEKLER**

Program	UNESCO Standartları	Dünya Bankasından Projelendirilmiş MYO'larındaki durum
Elektrik	485 m^2/60 öğrenci	485 m^2/60 öğrenci
İnşaat	490 m^2/30 öğrenci	640 m^2/30 öğrenci
Makine	1270 m^2/90 öğrenci	1170 m^2/90 öğrenci
Döküm	380 m^2/30 öğrenci	340 m^2/30 öğrenci
Bilgisayar	230 m^2/30 öğrenci	230 m^2/30 öğrenci

- **LABORATUVAR VE ATELYE STANDARTLARI**: 8 m^2 / öğrenci

- **ÖĞRETİM ELEMANI BAŞINA DÜŞMESİ GEREKEN ÖĞRENCİ SAYISI**

12/1 Dünya ve UNESCO standardı
42/1 Dünya Bankasından projelendirilmiş MYO'lardaki durum
46/1 MYO'lardaki durum
30-40/1 MYO'lardan istenen

- **BAZI DIŞ ÜLKELERDE ÖĞRETİM ELEMANI BAŞINA DÜŞEN ÖĞRENCİ SAYISI**

5/1 Almanya
8/1 Avustralya
9/1 Japonya
10/1 Belçika
11/1 Macaristan
14/1 Hollanda
21/1 Kore ve ABD

Bu çalışmada, Ege Bölgesi'ndeki MYO'larda bulunan İnşaat Teknolojisi bölümlerinin belirtilen kriterlerden seçilen bazılarına uygunluğu araştırılmıştır. Bilindiği gibi inşaatçılık, insan yaşamı ile doğrudan ilintili pek çok sorumluluk içeren teknik bir uygulama dalıdır. Bu alanda eğitim alan teknik elemanların, mezun olduklarında görevlerini layıkıyla yerine getirebilmeleri için biz eğitimciler elimizden gelenin en iyisini yapmakla yükümlü olup, eksiklikleri araştırıp her zaman en iyi koşulları oluşturmakla sorumluyuzdur. Bu araştırmada da bu gaye güdülmüş ve Ege Bölgesi'nde inşaat teknolojisi eğitimi veren MYO'ların fiziksel imkanları araştırılmıştır.

Araştırma için seçilen başlıklar ise, öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı, öğrencilerin barınma, yeme-içme imkanları ve eğitim olanaklarıdır (laboratuar, bilgisayar odası ve diğer fiziksel imkanlar gibi). Mevcut MYO'larda da kriterlere uygunluğun araştırılması, sorunların saptanması ve çözüm aranması elbette ülkemizde verilen yüksek öğrenim kalitesi arttıracak, mezunlarımızın elinden çıkacak inşaatların güvenilirliğini arttıracaktır.

Türkiye'deki tüm üniversitelerin inşaat teknolojisi bölümleri evreninden Ege Bölgesi üniversitelerinin inşaat teknolojisi bölümleri araştırma için örneklem olarak seçilmiştir (Şekil 1).

Şekil 1. Ege Bölgesi'nde İnşaat Teknolojisi Eğitimi Veren MYO'LAR

BULGULAR

Şekil 1'de gösterilen MYO'lar; konumları, ulaşabilirlikleri, öğrencilerin barınma ve sosyal imkanları, lise eğitimi sonrasında tercih edilirlikleri, öğrenci başına düşen öğretim elemanı sayısı, mesleki laboratuar imkanları, laboratuarlarda tekniker ya da teknisyen istihdamı, bu laboratuarların kullanılırlıkları açısından karşılaştırılmışlardır. Ege bölgesi MYO'ları konum, ulaşım, barınma ve sosyal imkanlar gibi temel ihtiyaçlar açısından karşılaştırılmış ve durumları Tablo 1'de sunulmuştur. MYO'ların çoğunlukla merkez kampüslerde bulunması sebebi ile ulaşabilirlikleri kolay, barınma ve sosyal imkanlar açısından sorunsuzdur.

Tablo 1: MYO'ların Sosyal Açıdan Durumları

MYO'lar		Konumu	Ulaşabilirlik	Barınma (Yurt)	Sosyal İmkanlar
Adnan Menderes Üniversitesi	Aydın MYO	Merkez	Kolay	Mevcut	Orta
Afyon Kocatepe Üniversitesi	Afyon MYO	Merkez	Kolay	Mevcut	Orta
	Bolvadin MYO	Merkez	Kolay	Mevcut	Orta
Celal Bayar Üniversitesi	Gölmarmara MYO	Merkez	Kolay	Mevcut	Orta
	Turgutlu MYO	İlçe	Orta	Mevcut	Orta
Dokuz Eylül Üniversitesi	İzmir MYO	Merkez	Kolay	Mevcut	İyi
Dumlupınar Üniversitesi	Kütahya MYO	Merkez	Kolay	Mevcut	Orta
Muğla Üniversitesi	Yatağan MYO	İlçe	Orta	Yetersiz	Az

İlçelerde konumlanmış 2 MYO'da ise Turgutlu MYO'nun imkanlar açısından merkez kampüs MYO'larından eksikleri bulunmamaktadır, devlet yurdu bulanan Turgutlu MYO sosyal imkanları ile de orta seviyeyi yakalamaktadır. Bununla beraber aynı durum Yatağan MYO için geçerli değildir. Ege Bölgesi'nde İnşaat Teknolojisi eğitim verilen MYO'ların sosyal değerler açısından YÖK'ün kriterlerine genel anlamda uydukları söylenebilir. Tablo 2'de ise, MYO'ların örgün öğretimleri (ÖÖ) ve ikinci öğretimleri (İÖ) için kontenjanları, öğretim elemanı sayıları (ÖES), toplam kontenjan baz alınmak üzere öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayıları (ÖEBDÖ), 2011-2012 ÖSS taban puanına göre devlet ve vakıf üniversiteleri dahil olmak üzere sıralamaları, tercih edilirliği temsil etmek üzere olarak sunulmuştur. ÖES çoğu MYO'da en az 3 öğretim elemanı koşulunu sağlamaktadır fakat bu koşulu sağlayamayan MYO'lar da mevcuttur. ÖEBDÖ sayısında ise durum oldukça düşündürücüdür. Bu sayı kontenjanların tam dolması halinde hem örgün hem ikinci öğretimde 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin toplam sayısının öğretim elemanı sayısına bölünmesi ile bulunmuştur. Ne yazık ki MYO'larda ÖEBDÖ sayısı kriterlerde belirtilen rakamların çok çok üstündedir. Bu hali ile öğretim elemanı sayısında kesin olarak artışa ihtiyaç olduğunu söyleyebiliriz.

Tablo 2: MYO'ların Öğrenci Öğretim Elemanı Oranı ve Tercih Edilirlikleri

MYO'lar		Kontenjan		ÖES	ÖEBDÖ	Sıralamaları	
		ÖÖ	İÖ			ÖÖ	İÖ
Adnan Menderes Üniversitesi	Aydın MYO	30	30	2	60	37	34
Afyon Kocatepe Üniversitesi	Afyon MYO	60	60	4	60	41	111
	Bolvadin MYO	65	-	3	22	119	-
Celal Bayar Üniversitesi	Gölmarmara MYO	30	30	3	40	48	115
	Turgutlu MYO	60	60	2	120	54	95
Dokuz Eylül Üniversitesi	İzmir MYO	45	45	5	36	21	130
Dumlupınar Üniversitesi	Kütahya MYO	50	50	2	100	27	103
Muğla Üniversitesi	Yatağan MYO	35	-	1	70	31	-

Türkiye'deki 140 MYO arasındaki sıralamaları da Tablo 2'de sunulmuştur. Genel olarak bakıldığında tercih edilirlik durumları ortalama seviyede görülmektedir. Ege Bölgesi'nde Türkiye'de ilk 20 arasına giren MYO bulunmamaktadır. Koşulları bu çalışmada sunulan kriterlere göre diğer MYO'larla kıyaslandığında göreceli olarak alt seviyelerde olan Yatağan MYO'nun, sıralamada 3. olması öğrencilerin okulları tercihlerinde farklı kriterleri göz önünde bulundurduklarını da düşündürülebilir. Bununla beraber yine benzer şekilde laboratuar imkanları açısından pek iç açıcı seviyede olmayan Gölmarmara MYO, tercih edilirlikte, laboratuar imkanları olan Turgutlu MYO'dan daha ön sıralarda yer almaktadır.

Tablo 3'te MYO'ların laboratuar olanakları, laboratuarlarında istihdam ettikleri tekniker ve/veya teknisyen sayısı ve laboratuarlarını kullanma sıklıkları sunulmuştur. Araştırmanın yapıldığı MYO'ların bir kısmı köklü geçmişlerinin avantajı ile laboratuar ekipmanlarını bünyelerinde bulundurmaktadırlar. Bununla beraber dezavantajları ise bu ekipmanların eski, bakımsız, bozulmuş ve modernizasyon ihtiyacı içinde olmalarıdır. Üzüntü ile belirtmek gerekir ki teknikerlik eğitimi veren MYO'ların hiçbirisi teknikerlik mesleğine istihdam yaratmayı düşünmemişler ya da imkanları olmamıştır. Hiçbir MYO'da laboratuarlarda görevli, öğrencilerin deneysel uygulamalarında bizzat görev alan, yol gösteren kadrolu tekniker ve/veya teknisyen bulunmamaktadır. Bazı MYO'larda ise ne ekipmanlar ne de görevli tekniker ve/veya teknisyen bulunmamaktadır. Oysa ki, mühendis ile usta arasında yetkilendirilmiş bir elemanın teorik bilginin yanında uygulama alanında da başarılı olması gerekmektedir. MYO'larda eksiklikler de olsa bu laboratuarların var olması, bu laboratuarların kullanıldıkları anlamına gelmemektedir. Öğrencilerle görüşerek ve sosyal medya imkanları kullanılarak yapılan araştırmada laboratuar ekipmanlarının oldukça az kullanıldığı sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuca, mevcut ders programı göz önünde tutulduğunda pek de şaşırmamak gerekir. Laboratuar uygulamalarının yapılabileceği beton teknolojisi, yapı malzemeleri, zemin mekaniği, topografya gibi derslerde laboratuar uygulamalarına ayrılabilecek süre ders içerikleri bakımından oldukça kısıtlıdır. Laboratuar uygulamaları için ayrı bir ders eklenmesinin isabetli bir karar olacağı ve laboratuar derslerinin keyfi birer uygulama olmaktan çıkacağı kanaatindeyiz. Bunun yanında yapı malzemeleri sağlayıcılarının eğitim merkezlerinin de olumlu bir katkı sağlayacağı göz ardı edilmemeli, iş piyasası ile kurulabilecek her türlü uygulama ortaklığı için çaba sarf edilmelidir.

Tablo 3: MYO'ların Laboratuar Olanakları

MYO'lar		Laboratuarlar					
		CAD	Beton ve Malzeme	Zemin Mekaniği	Topografya ve Karayolu	Tekniker / Teknisyen	Kullanılırlık
Adnan Menderes Üniversitesi	Aydın MYO	+	+	+	+	-	Seyrek
Afyon Kocatepe Üniversitesi	Afyon MYO	+	+	+	+	-	Seyrek
	Bolvadin MYO	+	+	+	+	-	Seyrek
Celal Bayar Üniversitesi	Gölmarmara MYO	+	-	-	-	-	Seyrek
	Turgutlu MYO	+	+	+	+	-	Seyrek
Dokuz Eylül Üniversitesi	İzmir MYO	+	+	+	+	-	Seyrek
Dumlupınar Üniversitesi	Kütahya MYO	+	+	+	+	-	Seyrek
Muğla Üniversitesi	Yatağan MYO	+	+	-	-	-	Seyrek

TARTIŞMA VE SONUÇ

Sunulan tablolar ve tanımlanan durumlar sonucunda Ege Bölgesi'nde kurulu İnşaat Teknolojisi eğitimi verilen MYO'larda bazı ilçe MYO'ları haricinde sosyal imkanlar açısında genel olarak bir sıkıntı yaşanmamaktadır. Hatta çoğu MYO merkez kampüste konumlanmaları ile oldukça büyük avantaj sağlamaktadırlar. Bununla beraber çoğu MYO'da öğretim elemanı yetersizliği mevcuttur. ÖEBDÖ sayısı bazı MYO'larda 100'ü dahi geçmektedir. Dünya ve UNESCO standartlarının 12 olduğu düşünülürse bu oldukça vahim bir tablodur. Öğretim elemanı sayısının acilen arttırılması gerekmektedir. Çoğu MYO'da laboratuar imkanı -içindeki ekipmanların eski, eksik vb durumlar içirmesine rağmen- mevcuttur. Bununla beraber, laboratuarların yeterli derecede kullanılamadığı da ortadadır. En başta, öğretim elemanına dersin laboratuar uygulaması esnasında yardımcı olabilecek, öğrencileri yönlendirecek ve laboratuardan ve ekipmanından sorumlu olacak bir tekniker ve/veya teknisyen eksiği çok açıktır. Öğrenci kontenjanının en az 30 olduğu ilgili MYO'larda öğretim elemanının tek başına tüm öğrencilere deney yaptırabilmesi imkansızdır. Buna ek olarak ders programındaki dağılım da laboratuarda yeterli zamanın geçirilmesine elverişli değildir. Laboratuar uygulamaları mevcut teorik derslerin arasına sıkıştırılmış, uygulamalar için gereken yeterli zaman imkanı kalmamıştır; çünkü laboratuar uygulamaları, deneyleri ilk kez uygulayan öğrenciler için hatalarla dolu olacak ve tekrarlamak için de ek zaman gerekecektir. Kaldı ki deneylerin gerçekleştirilmesi, raporlarının hazırlanması, hesaplanması ve sunulması da ayrı değerlendirmeye alınmalıdır. Belirtilen hususlar doğrultusunda laboratuar uygulamaları için ders programlarına ayrı bir ders eklenmesinin uygun olacağı kanaatindeyiz.

MYO'ların mevcut laboratuar ekipmanları yetersizdir, Üniversitelerin genel bütçelerinden MYO'lar için ayrılan pay doğrultusunda da bu eksiklikleri gidermek oldukça zordur. Günümüzde laboratuar ekipmanlarının çoğunlukla bilimsel projelerle karşılandığı göz önüne alınırsa MYO'larda görev yapan öğretim elemanları doktora eğitimlerini tamamlamamışlarsa bilimsel projelerin imkanlarından faydalanamayacaklardır. Bu koşullarda, ya öğretim elemanları doktora eğitimleri için teşvik edilebilir ya da MYO birimleri için önerilen projelerde doktora eğitimi yerine mesleki tecrübe şartı önerilebilir. Genel anlamda değerlendirilecek olursa, Ege Bölgesi MYO'ları konumları, teknik ekipmanları ve tercih edilirlikleri açısından orta seviyededir denilebilir.

Not: Bu çalışma 26-28 Nisan 2012 tarihlerinde Antalya'da 46 Ülkenin katılımıyla düzenlenmiş olan "3rd International Conference on New Trends in Education and Their Implications"da sözlü bildiri olarak sunulmuş olup, "Journal of Research in Education and Teaching" Bilim Kurulu tarafından yayınlanmak üzere seçilmiştir.

KAYNAKÇA

Akpınar,H. ve Sarıışık,S. (2009)."İş Dünyası İle Fonksiyonel İş Geliştirme Örnekleri",1.Uluslararası 5.Ulusal Meslek Yüksekokulları Sempozyumu, s.1008-1013.

Aydın, İ., Yılmaz, S.S. ve Kara, İ., 2011. "İşletmelerin Mesleki ve Teknik Eğitim Mezunlarına Bakışlarının Değerlendirilmesi", 2.Uluslararası 6.Ulusal Meslek Yüksekokulları Sempozyumu, 25-27 Mayıs., Aydın.

Diril, Z., Durukan, S. ve Aydin, İ. (2011). "Meslek Yüksekokulları İnşaat Teknolojisi Programında İnsan Kaynaklarının Mesleki Eğitim Yoluyla Geliştirilmesi Projesine(İKMEP) Yönelik Bir Çalışma", 2.Uluslararası 6.Ulusal Meslek Yüksekokulları Sempozyumu, 25-27 Mayıs., Aydın.

Durukan, S. ve Aydın, İ. (2011). " Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Memnuniyet Düzeylerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Çalışma", 2.Uluslararası 6.Ulusal Meslek Yüksekokulları Sempozyumu, 25-27 Mayıs., Aydın.

Er,H. (2009). "Mesleki Teknik Eğitimde Üniversite-Sanayi İş Birliğinin Önemi",1.Uluslararası 5.Ulusal Meslek Yüksekokulları Sempozyumu, s.2382-2389

Hirt, N. (2001). "From Brussels to Lisbon", Paper Presented at the Conference on" Globalisation, Identities and Education Policy in Europe".

İlter, F. (2008). "İşveren Açısından Mesleki Teknik Eğitimin Önemi ve Gerekli Düzenlemeler" IV. Ulusal Meslek Yüksekokulları Müdürler Toplantısı, Trabzon.

Olgun, A., Üste, B.R. ve Kestane,Ö. (2009)."Meslek Yüksekokulları ve Sanayi İşbirliği-İzmir Meslek Yüksekokulu",1.Uluslararası 5.Ulusal Meslek Yüksekokulları Sempozyumu, s.1754-1763.

Poyraz, K. ve Esenboğa Y. (2005). "Meslek Yüksekokullarının Dünü, Bugünü ve Yarınına Yönelik Bir Değerlendirme", 3.Ulusal Meslek Yüksekokulları Sempozyumu, s. 102-107.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs, Haziran, Temmuz 2012 Cilt 1 Sayı 2 ISNN: 2146-9199

ÇOCUKLARA YÖNELİK PİYANO EĞİTİMİ BAŞLANGIÇ METOTLARI ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME

Yrd. Doç..Dr. Elif Güven
Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi
Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı,
eguven@balikesir.edu.tr

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

Yrd. Doç. Ebru Güner Canbey
Dokuz Eylül Üniversitesi Devlet Konservatuvarı
gunerebru@hotmail.com

Yrd. Doç. Esra Kınıklı Snapper
Anadolu Üniversitesi Devlet Konservatuvarı
esrakinikli@gmail.com

Özet

Piyano eğitimine başlangıç aşaması, öğrencinin ilerleyen yıllarda gereksinim duyacağı temel davranışların kazandırıldığı bir dönemdir ve bu nedenle büyük önem taşımaktadır. Bu süreçte öğrencinin ilgisi ve yeteneği yanında öğretmenin ilk derslerde izleyeceği yöntem de önem taşımaktadır. İlk derslerde amaç, piyanoda doğru oturuş, fa ve sol anahtarlarının öğrenilmesi, her iki elin klavye üzerinde doğru tutuluşu, nota, sus değerlerinin, hız ve nüans gibi gerekli terimlerin öğrenilmesidir (Ercan, 2008). Tüm bu davranışlar kazandırılmaya çalışılırken, bir yandan da çeşitli materyallerle özellikle küçük yaştaki öğrencilerin ilgisini çekecek biçimde piyano çalma becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Ülkemizde ve dünyada bu amaçla çocuklara yönelik olarak yazılmış çok sayıda başlangıç metodu bulunmaktadır. Bu bağlamda, bu araştırmada, ülkemizde ulaşılabilen çocuklara yönelik piyano başlangıç metotlarının çeşitli davranışları kazandırma bakımından incelenip değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın modeli betimsel yöntemlerden tarama modelidir. Araştırma sonucunda, başlangıç metotlarının piyano eğitiminin temelini oluşturan çeşitli davranışları kazandırma yönünden durumları değerlendirilerek, piyano eğitimcilerine yol gösterici olabilecek öneriler geliştirilmeye çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Piyano Eğitimi, Piyano Eğitimi Başlangıç Metotları.

AN INITIAL EVALUATION OF METHODS OF TEACHING PIANO FOR CHILDREN

Abstract

The stage of starting to the education of piano is a period that the student will need to win the fundamental attitude in later years, thus has a great importance. In this period, in addition to student's interest and ability, teacher's method that he/she will use in the first lessons, have a great importance. In first lessons, The aim is sitting accurately while using the piano, learning the treble clef and bass clef, keeping both hands on keyboard accurately while playing the piano, learning, the necessary terms such as; note, silence values, velocity and nuance (Ercan, 2008). While trying to give all of these behaviors as well as with various materials piano playing, especially to attract younger students, their skills need to be developed. There are a number of initial method for this purpose are written for children in our country and in the world. In this context, in this study can be accessed in our country for children to gain in terms of behaviors examined a variety of methods to evaluate the starting piano. This model is the scanning model of the descriptive methods of the research model. As a

result, in terms of initial evaluation of the methods to gain a multitude of behaviors that form the basis piano education, piano guiding educators to develop recommendations that might be studied.

Key- words: The Education of Piano, The initial methods of the Education of Piano.

GİRİŞ

Erken yaşlarda piyano eğitimine başlamak önem taşımaktadır. Piyano dersinin amacı, çocuğun dersten zevk alarak çalmasını sağlamaktır. Piyano öğretmeni, çocukların başarılı olmalarını sağlamanın yanında, onların fiziksel, kişisel, sosyal ve psikolojik gelişimlerine de yardımcı olmalıdır (Alpiner, 1951; Collins, 1996; Kaesler, 2002).

Piyano eğitimcisi için, piyano dersini işlerken izleyeceği yöntem çocuğun yaşı kadar önem taşımaktadır. Programlı şekilde piyano eğitimine başlama yaşı, çocuğun olgunluk ve gelişim göstereceği 6-7 yaşlarıdır. Uszler ve ark. (2000), okul öncesi çağdaki piyano eğitimine başlama yaşının 4 ile 6 yaş arasında olduğunu belirtmektedir (s. 35). Okulöncesi piyano metotlarının yazarları tarafından da bu yaş sınırları kabul edilmektedir (Bastien, 1995; Barden vd., 1999). Bununla birlikte, çocukların bireysel farklılıklarından dolayı yaş sınırları, daha erken senelerde de olabilmektedir. 5-6 yaşlarındaki bir çocukla ders süresi 15-20 dakikadan fazla olduğu takdirde ilgileri dağılabilir ve dersten sıkılabilirler. Bu noktada çocuğun yaşı ve yeteneği önemli rol oynamaktadır. Bu bakımdan, piyano öğretmeni, erken dönem başlangıç piyano öğrencisinin ilgisini çekebilecek ve derse odaklanmasını sağlayabilecek yeterliğe sahip olmalıdır (Lee, 2002; Gültek, 2010).

Metot, kelime anlamı olarak, bir şeyleri başarabilmekteki modeli sistematik olarak ifade etmektir (Huang, 2007). Eğitimde kullanılan anlamı ile, birisine bir şeyleri öğretmenin yoludur (Uszler vd., 2000, s. 339). 19. yüzyıla kadar çoğu metotta, öğrencilerin teknik yönden gelişimlerine yardımcı olabilecek egzersizler, etütler vb. var iken, öğretmenlerin müziğin temel yapılarını nasıl öğretilecekleri üzerinde durulmamaktadır. Ancak, 20. yüzyıl ile piyano metotlarında, deşifraj ve ritmik tecrübe vb. müziğin temel yapılarına daha sistematik olarak dikkat edilmeye başlanmıştır (Uszler vd., 2000). Literatürde piyano metotlarının tarihine (Piersel, 1970; Reddick; 1970; Thompson, 1997); çeşitli yaş grupları için piyano metotlarının içeriklerinin analizlerine (Alpiner, 1952; Brubaker, 1996; Whitlock, 2002; Li, 2004; Ko, 2005) yönelik araştırmalar mevcuttur.

Piyano metotları, yaş gruplarına ve dolayısı ile seviyelere göre oluşturulmaktadır (Coats, 2006). Her öğrencinin bireysel öğrenmesi farklı farklı olduğundan kullanılan her piyano metodu da her çocuk için uygun olmayacaktır (Crouse, 1992; Manus, 1996). Bu açıdan, iyi bir piyano eğitimcisi olmak, öğrenim metotlarını bilerek öğretmeyi gerekli kılmaktadır (Chang, 2009). Başlangıçta kullanılacak piyano eğitimi metotları, sade ve anlaşılabilir nitelik taşımalıdır. Aksi takdirde, çocuk bu yükün altında dikkatini toplayabilmekte zorluklar yaşayabilecektir (Ercan, 2008). Buna ilaveten, metotların seçilmesi, öğretim açısından önemli olmakla birlikte, şüphesiz ki, öğretmenin eğitimi de önemli rol oynamaktadır (Coats, 2006). Bununla birlikte, piyano eğitimi süresince metotların seçimi, dersin verimliliği açısından büyük önem taşımaktadır. Öğretmenin bu noktada, çocuğun kişilik özelliğini (el yapısı, anlatılanları hızlı ve/veya yavaş algılaması, sağ ve sol eldeki sorunlar vb.) detayları dikkatlice belirlemelidir. Piyano eğitimcisi, pek çok metodu araştırarak değerlendirebilmeli, daha etkili bir ders için tek bir metotla sınırlı kalmamalıdır. Bu da, çocuğun seviyesine uygun metotların takip edilmesi bakımından gereklidir. Yapılan bir araştırmada, piyano başlangıç metotlarının, hedef davranışların kazandırılması aşamasında nitelikli çalışmalara hizmet ettiği ortaya çıkarılmıştır (Hodder, 2000). Diğer bir çalışmada, öğretim metotlarının geniş bir yelpazede olmasının gerekliliği üzerinde durulmaktadır (Colwell & Goolsby, 2002; Crouse, 1992).

Çocuklara yönelik başlangıç piyano metotlarının etkililiği müzik eğitimi alanında çok fazla araştırılmamıştır. Uszler'e (1992) göre, "piyano metotların çeşitliliğine rağmen, metotlarının etkiliğine yönelik bilimsel araştırmalara yeterince yer verilmemektedir. Bundan dolayı, bu alanda bu tür çalışmalara yer verilmesi gerekmektedir" (s.587). Bu bağlamda, bu çalışmada, piyano başlangıç metotları ve metotlar içerisindeki temel, teknik ve diğer hedef davranışların tespit edilerek incelenip, çocukların piyano eğitimleri boyunca farklı başlangıç piyano metotlarının kullanımının öneminin ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Bu sayede, araştırma, hem öğrencilerin hem de eğitimcilerin faydalanabilecekleri bir çalışma oluşturmak amacını taşımaktadır.

Sınırlılıklar

- Bu çalışma, çocuklara yönelik piyano başlangıç metotları ile sınırlıdır.
- Bu çalışma, Sevinç Ereren'in "Kolay Piyano", Fritz Emonts'un "Avrupa Piyano Metodu", John Thompson'ın "Easiest Piano Course", Denes Agay'in "Learning to Play Piano", Didem Gezek ve Elvan Gezek'in "Piyano Çalmayı Öğreniyorum", Nail Yavuzoğlu'nun "Temel Piyano Eğitimi", Eileen O'Brien ve John C. Miles'ın "İlk Piyano Kitabım", Yalçın İman'ın "On Yaş Altı Çocuklar İçin Piyano Metodu", Yalçın İman'ın "Piyano Metodu" ve Ümit Sürekli'nin "Arkadaşım Piyano" metotlarının incelenmesiyle sınırlıdır.

YÖNTEM

Araştırma, inceleme ve tarama yöntemi ile gerçekleştirilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, yayımlanmış ve ulaşılabilir olan çocuklara yönelik piyano başlangıç metotları oluştururken; araştırmanın çalışma grubunu, Sevinç Ereren'in "Kolay Piyano", Fritz Emonts'un "Avrupa Piyano Metodu", John Thompson'ın "Easiest Piano Course", Denes Agay'in "Learning to Play Piano", Didem Gezek ve Elvan Gezek'in "Piyano Çalmayı Öğreniyorum", Nail Yavuzoğlu'nun "Temel Piyano Eğitimi", Eileen O'Brien ve John C. Miles'ın "İlk Piyano Kitabım", Yalçın İman'ım "On Yaş Altı Çocuklar İçin Piyano Metodu", Yalçın İman'ın "Piyano Metodu" ve Ümit Sürekli'nin "Arkadaşım Piyano" metotları oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırma için kullanılacak metotlar hem piyano öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda hem de yayımlanan metotların araştırılarak ulaşılabilenleri doğrultusunda araştırma kapsamına alınmıştır.

Verilerin Çözümlenmesi

Araştırma kapsamını oluşturan metotların değerlendirilebilmesi için, tarama ve inceleme yöntemleri kullanılmıştır. Metotların içeriğinde yer alan temel ve teknik davranışlar ile diğer hedef davranışlar incelenerek tablolar halinde sunulmuştur. Tabloda yer alan metotlardan, temel ve teknik davranışların mevcut olup/olmadıkları frekans ve yüzdelik olarak ifade edilmiştir.

BULGULAR

Tablo 1: Metotlara İlişkin Temel Ve Teknik Davranışların Dağılımları

	Doğru oturuş ve duruş		Sağ ve sol elin tanıtılması, parmak numaraları		Ellerin Piyanodaki konumu		Öğretmen Eşliği		Temel Müzik Bilgilerinin Açıklanması		Çift açkı ile Başlama		Gam Çalışmaları		Legato ve staccato çalışmaları		Çift ses ve Akor Çalışmaları		Resimlerle Destekleme	
Metotlar	Var	Yok	Var	Yok	Var	Yok	Var	Yok	Var	Yok	Var	Yok	Var	Yok	Var	Yok	Var	Yok	Var	Yok
Kolay Piyano	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X	
Avrupa Piyano Metodu		X		X		X	X			X	X			X	X		X		X	
Easiest Piano Course		X	X			X	X		X		X		X		X		X		X	
Learning to Play Piano	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X	
Piyano Çalmayı Öğreniyorum	X		X		X			X	X		X		X		X		X		X	
Temel Piyano Eğitimi		X	X			X		X	X		X		X			X		X	X	

İlk Piyano Kitabım	X		X		X			X	X		X		X		X		X		X	
On Yaş Altı Çocuklar İçin Piyano Metodu	X		X		X			X	X		X		X		X		X		X	
Piyano Metodu	X			X	X			X	X		X		X		X		X		X	
Arkadaşım Piyano	X		X		X			X	X		X			X	X		X		X	
f	7	3	8	2	7	3	4	6	9	1	10	-	8	2	9	1	9	1	10	-
%	70	30	80	20	70	30	40	60	90	10	100	-	80	20	90	10	90	10	100	-

Tablo 1'de görüldüğü gibi incelenen metotların %70'inde piyanoda doğru duruş ve oturuş pozisyonları bulunmakta, %30'unda ise bulunmamaktadır. Doğru oturuş ve duruş pozisyonu bazı metotlarda çocukların ilgisini çekebilecek resim ya da fotoğraflar kullanılarak belirtilmiş, bazı metotlarda ise yalnızca yazılı bilgi verilmesi yeterli görülmüş, bu konuda görsel öğelere yer verilmemiştir. Bir metotta, doğru oturuş yanında yanlış olana da yer verilmiş, bir diğer metotta ise, doğru oturuş pozisyonunu gösteren resimlerin öğrencilere boyama ödevi olarak verilebileceği belirtilmiştir.

Metotların %80'inde sağ ve sol el tanıtılmış, parmak numaraları hakkında bilgi verilmiştir. %20'sinde ise bu bilgiler bulunmamaktadır. Metotların %70'inde ellerin piyanodaki konumundan bahsedilmiş, %30'unda ise bahsedilmemiştir. Bu bilgiler ise, çizilen resimler ya da fotoğraflar yardımıyla verilmiştir.

Öğretmen eşliği, incelenen metotların yalnızca %40'ında bulunmakta olup, %60'ında ise bulunmamaktadır. Bu eşlikler daha çok başlangıç aşamasında, öğrencilerin sınırlı sayıda ses ile çaldığı düzeyde düşünülmüş, ilerleyen çalışmalarda eşliklere yer verilmemiştir. Buna ilaveten bazı metotlarda ise, dört el çalışmalarına yer verilmiştir.

Metotların %90'ında temel müzik bilgilerine yer verilirken, %10'una ise yer verilmemiştir. Bu bilgiler bazı metotlarda parçaların içerisinde yeri geldikçe sistematik olarak açıklanmış, bazı metotlarda ise ayrı bir bölüm halinde sunulmuştur.

İncelenen metotların tamamında öğretime çift açkı ile ve orta do yöntemi ile başlanmıştır. Ancak ilerleme hızları farklılık göstermektedir. Bazı metotlarda orta do üzerinde kapsamlı çalışmaların ardından sağ ve sol elde re ve si notalarına geçilmiş, bazılarında ise bu geçiş daha hızlı yapılmıştır.

Gam çalışmaları metotların çoğunluğunda bulunmakla birlikte (%80), bazı metotlarda bu çalışmalara yer verilmemiştir (%20). Bazı metotlar tüm diyezli ve bemollü majör gamlara ve bazı minör gamlara yer verirken bir kısmı yalnızca do majör, sol majör ve fa majör çalışmalarına yer vermektedir.

İncelenen metotların %90'ında staccato ve legato çalışmalarına yer verilirken; %10'unda ise bu çalışmalara yer verilmemiş ve yalnızca non-legato çalışmalar yapılmıştır. Yine aynı metotlarda, çift ses ve akor çalışmaları bulunmaktadır. Staccato ve legato çalışmalara yer vermeyen metotlarda ise bu çalışmalar da bulunmamaktadır.

Metotların tamamında yapılan çalışmalar resimlerle desteklenmiştir. Bazı metotlarda bu resimler oldukça fazla ve çok renkli iken bazılarında daha az ve siyah beyaz olarak yer almaktadır. Bazı metotlarda resimlerle desteklenen farklı etkinlikler, oyunlar ve boyama çalışmaları bulunmaktadır. Ayrıca, konu anlatımı ve temel müzik bilgilerinin kazanılmasını hedefleyen çalışmalarda resimlerin kullanıldığı kitaplar bulunmaktadır. Ancak bazı metotlarda resimler yalnızca parçaların isimleriyle uyumlu olarak kullanılmış, görsel öğeler oldukça zayıf kalmıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Çocuklara yönelik bazı piyano metotlarının incelenip ele alındığı bu çalışmada, piyano eğitimine yönelik temel davranışlar ile metotlarda yer alan bazı öğeler değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, metotların çoğunluğunda piyanoda doğru duruş ve oturuşun nasıl olması gerektiği, resimler ya da yazılı açıklamalarla

anlatılmış, sağ el ve sol el tanıtılarak parmak numaraları ellerin piyanodaki konumunun nasıl olması gerektiği üzerinde durulmuştur.

İncelenen metotların büyük çoğunluğunda temel müzik bilgileri açıklanmış, gam çalışmalarına, legato ve staccato çalışmalarına, çift ses ve akor çalışmalarına yer verilmiştir. Metotların tamamında çift açkı ile başlanmış, ancak bazı metotlar orta do yöntemi ile her iki elde birinci parmak ile başlarken, bazılarında üçüncü parmaklar başlangıç noktası olarak alınmıştır. İki el birbirinden uzak konumda öğretime başlanan eski tip metotlarda başlangıçta ayrı ayrı çalıştırılan ellerin birleştirilmesi ve dikkatin iki dizek üzerine odaklaştırılması sorun yaratmaktadır. Piyanoya yeni başlayan öğrencilere, iki elde farklı parmaklar kullanmak hem ters gelmekte, hem de temel davranışların en önemli öğelerinden biri olan doğru el tutuşunun denetimi aksamaktadır. Orta do metodunda ellerin yan yana oluşu doğru el konumunun yerleştirilmesine olanak sağlamakta olup, bu sayede, fa anahtarını ve nota okuma adeta kendiliğinden öğrenilmektedir (Çimen, 1995). Bu nedenle, metotların tamamında orta do yöntemi ila başlanmış olması önemli görülmektedir.

Yine tüm metotlarda görsel olarak resimlerle destekleme bulunmaktadır. Ancak, bazı metotlarda görsel öğelerle bir takım çalışma yapraklarına ve çalınan parçaları destekleyici etkinliklere yer verilirken, bazılarında bu tip çalışmaların oldukça zayıf olduğu göze çarpmaktadır. "Uygulamalar, söz konusu görsel çalışmaların, küçük yaştaki piyano öğrencilerinin dikkatini çekerek, dikkatlerini sürekli canlı tuttuğu ve onları güdülediği, kavramları somutlaştırarak anlaşılması zor olan kavramları basitleştirdiği, şekiller yoluyla bilginin düzenlenmesini ve alınmasını kolaylaştırdığı, sonuç olarak etkili, kalıcı öğrenmeyi sağladığını göstermiştir" (Eğilmez, 2009).

Son dönemde yazılan metotlarda öğretmenin öğrenci ile birlikte çalması da sıklıkla yer verilen bir yöntemdir. Bu yöntem, hem öğrencinin doğaçlama becerisini geliştirmekte (Ünal, 2006) hem de öğrencinin doğal olarak doğru ve güzel çalabilmesine yardımcı olmaktadır (Kasap, 2005). İncelenen metotların çoğunda, öğretmen eşliğine yer verilmemiştir. Öğretmen eşliğinin bulunduğu kitapların çoğunda ise, bu çalışmalar yalnızca başlangıç düzeyinde verilmiştir. Bu bağlamda, bu çalışmalara metotlarda yer verilmesi önemli görülmektedir.

Sonuç olarak, tüm metotların bazı eksik yönleri bulunmakla birlikte bir başlangıç metodunda bulunması gereken özellikleri büyük ölçüde taşıdıkları söylenebilir. Bu çalışmada incelenen metotlar ülkemizde çocuklara yönelik başlangıç piyano eğitiminde sıklıkla kullanılan ve kolayca ulaşılabilen metotlardır. Bu nedenle, tüm bu metotların piyano eğitiminde kullanım amacına ve yaş grubuna uygun olduğu düşünülebilir. Ancak piyano eğitiminde en önemli görev piyano öğretmenine düşmektedir. Öğretmen öğrencisinin yaşına, daha önceki müzikal geçmişine ve müzik yeteneğine bağlı olarak farklı metotlar seçebileceği gibi, birkaç metodu aynı anda da çalıştırabilir. Yalnızca metoda bağlı kalmak yerine kendi geliştireceği yöntemlerden ve etkinliklerden yararlanarak öğrencinin gelişimini destekleyebilir. Özellikle, çocuklar için düşünüldüğünde doğru metot seçimi yanında görsel egzersizler ve çeşitli oyunlarla desteklenen bir piyano eğitimi daha çabuk başarıya ulaştıracaktır. Bu nedenle piyano eğitimcilerine ülkemizde artık kolaylıkla ulaşılabilen bu metotları ve ileride basılacak olan yeni metotlarını takip etmeleri, yıllarca aynı metoda bağımlı kalmak yerine kendilerini sürekli yenilemeleri ve metotları belli kriterler içerisinde değerlendirerek kendilerine ve öğrencilerine en uygun olanları seçmeleri önerilmektedir.

Not: Bu çalışma 26-28 Nisan 2012 tarihlerinde Antalya'da 46 Ülkenin katılımıyla düzenlenmiş olan "3rd International Conference on New Trends in Education and Their Implications"da sözlü bildiri olarak sunulmuş olup, "Journal of Research in Education and Teaching" Bilim Kurulu tarafından yayınlanmak üzere seçilmiştir.

KAYNAKÇA

Alpiner, A. (1952). Piano class at the elementary school level: A foundation for other music study. Master's thesis, University of Southern California.

Barden, C. H, Kowalchyk, G., & Lancaster, E. L. (1999). Music for Little Mozarts, Teacher's Handbook 1 & 2. Van Nuys, CA: Alfred Publishing.

Bastien, J. W. (1995). How to teach piano successfully (3rd ed.). San Diego, CA: Neil. A. Kjos Music Company.

Brubaker, D. (1996). A history and critical analysis of piano methods published in the United States from 1796 to 1995 (keyboard, pedagogy). Doctoral dissertation, University of Minnesota.

Chang, C. C. (2009). Fundamentals Of Piano Practice, 2nd Edition, s. 20.

Coats, S. (2006). Thinking as you play. Bloomington, IN: Indiana University Press.

Collins, A. (1996). Some whys, hows, and whats of preschool piano. In J. Lyke, Y. Enoch, & G. Haydon. (Eds.), Creative Piano Teaching, (pp. 37-50). Champaign, IL: Stipes Publishing.

Colwell, R. J., & Goolsby, T. W. (2002). The teaching of instrumental music, Third Edition. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Crouse-Neth, A. S. (1992). A comparative analysis of method books used in the private piano lesson. Master's thesis, University of Kansas.

Çimen, G. (1995). Piyano başlangıç metotlarına genel bakış. Orkestra Dergisi, sayı: 258.

Eğilmez, H. O. (2009). Piyano eğitimi başlangıç aşamasında 6-8 yaş çocukları için kullanılması öngörülen öğrenmeyi hızlandırıcı ve pekiştirici görsel çalışmalar. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22 (1), 71-88.

Ercan, N. (2008). Piyano Eğitiminde İlke ve Yöntemler, Ankara: Sözkesen Matbaası, s. 49-50.

Gültek, B. (2010). Avrupa Piyano Metodu, Kullanım Klavuzu, Ankara, s. 5.

Huang, F. T. (2007). Pre-school piano methods and developmentally appropriate practice, The Faculty of the Graduate School, Unpublished PhD Thesis, University of Missouri-Columbia, USA.

Kaesler, N. (2002). Portraits of the ideal beginning piano student. Early Childhood Connections, 8 (1), 15, 24-26.

Kasap, B. T. (2005). Suzuki piyano okulu metodu. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt:6, Sayı: 10. 71-86.

Ko, K. A. (2005). An investigation of the Beyer piano methods used in Korea. Doctoral dissertation, Columbia University Teachers College.

Lee, M. T. (2002). Will the ideal piano teacher please stand up! Early Childhood Connections, 8 (1), 15, 26.

Li, K. (2004). Usage and development of piano method books in Taiwan: Interviews and observations with piano teachers (China). Doctoral dissertation, The University of Oklahoma.

Manus, M., & Dillon, B. (1996). A question for publishers: How is your adult method different from your children's method? Part I. Keyboard Companion, (1), 32.

Piersel, D. T. (1970). Ornamentation as presented in method books, ca. 1790-1850. Doctoral dissertation, The University of Iowa.

Reddick, J. F. (1970). Recital and treatise: A short survey of selected piano methods from Muzio Clementi to Tobias Matthay. Doctoral dissertation, The Florida State University.

Thompson, D. B. (1997). Piano music in the South during the Civil War period, 1855-1870. Doctoral dissertation,

University of South Carolina.

Uszler, M. (1992). Research on the teaching of keyboard music. In R. Colwell (Ed.), Handbook of Research on Music Teaching and Learning: A Project of the Music Educators National Conference (pp. 584-593). New York, NY: Schirmer Books.

Uszler, M., Gordon, S., & Smith, S. (2000). The Well-Tempered Keyboard Teacher (2nd ed.). New York: Schirmer Books, s. 35.

Ünal, İ (2006). 6-8 yaş çocukları için piyano eğitimi veren kurumlarda öğretmenlerin başlangıç aşamasında, piyano öğretim yöntemlerinden biri olarak yaratıcı dramaya ilişkin görüşleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Whitlock, M. N. (2002). The application of music learning theory concepts to a notation-based piano method. Doctoral dissertation, University of South Carolina.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs, Haziran, Temmuz 2012 Cilt 1 Sayı 2 ISNN: 2146-9199

KİMYA ÖĞRETMEN ADAYLARININ KİMYA BİLGİLERİNİ GÜNLÜK HAYATTAKİ OLAYLARLA İLİŞKİLENDİREBİLME DÜZEYLERİ

Mustafa Yadigaroğlu
KTÜ, Fatih Eğitim Fakültesi, OFMAE Bölümü, Trabzon
mustafayadigaroglu@hotmail.com

Gökhan Demircioğlu
KTÜ, Fatih Eğitim Fakültesi, OFMAE Bölümü, Trabzon
demircig73@hotmail.com

Özet

Kimya eğitiminde anlamlı öğrenmenin en önemli göstergesi, öğrencilerin öğrendikleri kimya kavramlarını günlük yaşantılarında sıklıkla karşılaştıkları olayları açıklamada kullanabilme düzeyleridir. Bunun gerçekleşebilmesi için öğrencilerin iyi birer fen okuryazarı olmaları gerekmektedir. Buradan hareketle bu çalışmada, kimya öğretmen adaylarının kimya bilgilerini günlük hayattaki olaylarla ne oranda ilişkilendirebildikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmada gelişimci araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem çerçevesinde, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Kimya Öğretmenliği programında öğrenim gören 51 erkek, 58 bayan olmak üzere toplam 109 öğretmen adayı çalışmaya katılmıştır. Çalışmada veri toplamak için günlük olaylarla ilişkili 15 açık uçlu sorudan oluşan bir test kullanılmıştır. Testteki sorular araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Çalışma sonucunda kimya öğretmen adaylarının kimya bilgilerini günlük hayatta ki olaylarla ilişkilendirmede zorlandıkları tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen adayı, kimya eğitimi, günlük hayat, fen okuryazarlığı.

THE LEVEL OF CHEMISTRY STUDENT TEACHERS OF RELATING THEIR CHEMISTRY KNOWLEDGE TO EVENTS IN DAILY LIFE

Abstract

The most important indicator of meaningful learning in chemistry education is the ability of the students use the chemistry knowledge they have learned in order to explain the chemical phenomena they have frequently encountered in their daily lives. For this to happen, the students must be a good science literate. In the present study, it was tried to determine what extent the chemistry teacher candidates related their chemistry knowledge to the events of daily life. The study used the developmental research method. 109 student teachers (51 male and 50 female) from Department of Secondary Science and Mathematics Education Chemistry Teaching Program at the Karadeniz Technical University Faculty of Fatih Education participated in the study. In this study, a test including 15 open-ended questions was used to collect data and all the questions were developed by the researchers. The results from the study indicated that the chemistry student teachers participating in the present study had difficulty in linking their chemical knowledge to the daily life phenomena.

Key Words: Teacher Student, Chemistry Education, Daily Life, Science Literate.

GİRİŞ

Fen dersleri ile öğrencilere yalnızca kullanacakları alana ilişkin bilgiler değil, günlük yaşamda karşılaşabilecekleri problemlere çözümler önerebilmeleri için gerekli bilginin verilmesine ve onların bilim ve teknolojideki gelişmelere bağlı bilimsel okuryazar bireyler olarak yetiştirilmesine çalışılmaktadır (Pınarbaşı vd., 1998). Bireylerin kendi yaşantılarını etkileyen olaylarla okulda öğrendikleri bilgiler arasındaki ilişkiyi iyi bir şekilde kavramaları gerekmektedir. Bireyler; aynı zamanda sahip oldukları teorik bilgiyi, günlük hayatta karşılaştıkları ilişkili olaylarda işe koşup açıklamalar getirebilmelidirler. Ancak bu sayede bilimsel okur-yazar olabilirler (Ayas,

Çepni ve Akdeniz, 1993). Fen derslerinde öğretilecek konuların seçiminde, öğrencilerin günlük yaşantılarında karşılaşma durumları ve sıklığının dikkate alınması anlamlı öğrenme için önemlidir. Fen derslerinin günlük yaşamla ilgili olaylarla birleşmesi öğretmen için güçlü bir araç olabilir, başarılı öğrenme için güçlü bir katkı sağlayabilir ve günlük ve bilimsel alanlar arasında köprü kurulmasını sağlayabilir (Mayoh ve Knutton 1997).
Cajas (1999), okulda öğrenilen fenin; öğrencilerin günlük yaşamları ile bağlantılı olmasının eğitimin amacı olduğunu, ancak bu amaca ulaşmanın çok karmaşık ve zor olmasından dolayı üzerinde çalışma yapılmamış olduğuna dikkat çekmektedir. Cajas'a göre önemli olan, bilginin anlamı değişmeden ve diğer bilgilerle birleştirilmeden günlük yaşamda kullanılmasıdır. Yapılan araştırmalarda konuların gerçek hayata benzerlikleri öğrencilerin konulara olan ilgisini arttırmakta ve bunun sonucunda öğrenmenin daha etkili gerçekleştiği belirtilmektedir (Whittelegg and Parry 1999; Özmen 2003, Fortus v.d, 2005). Öğrenciler edindikleri bilgileri günlük yaşamda karşılaşılan olaylarla bağdaştırabilme dereceleri onlara verilen eğitimin ezberden ne derece uzak olduğunun bir göstergesidir. Eğitim sürecinde kazanılan bilgiler günlük yaşamdaki olaylarla ilişkilendirilebildiği ölçüde kalıcı olurlar ve karşılaşılan yeni durumları yorumlamada daha kolay kullanılabilirler (Özmen, 2003).

Kimya dersinin içerdiği konuların hemen hemen tamamının günlük hayattaki olaylarla ilişkili olduğu veya günlük yaşamdaki olayların birer sonucu oldukları bir gerçektir. Kimya dersi konularının pek çoğununun günlük yaşamla ilişkili olmalarına rağmen konuların günlük yaşamla ilişkilendirmeleri ders öğretmenleri tarafından yapılmamaktadır (Ayas ve Özmen, 1998). Oysa ki kimya konularının günlük hayatla ilişkilendirilmesi eğitimin niteliğinin arttırılması yönünde şu katkıları yapacağı söylenmektedir (Pınarbaşı vd., 1998):

- Öğrencilerde iyi bir motivasyon sağlama
- Öğrencilerin bilgilerini değişik durumlara uygulayarak daha iyi kavramalarını sağlama
- Öğrencilerin günlük yaşama uyum seviyelerini yükselterek daha mutlu bir yaşam sürdürmelerine yardımcı olma
- Çevreye karşı öğrencilerde bilinç gelişimini sağlama

Bilgilerin sürekli olarak güncellenmesinin sağlandığı yukarıdaki katkılar birbirleri ile ilişkilidir. Bundan dolayı öğrencilerin bilgilerini günlük yaşamdaki olaylara ve durumlara uyarlayabilme düzeyleri onların kimyayı kavrama düzeylerinin de bir göstergesi olarak kabul edilebilir (Pınarbaşı vd., 1998).

Tüm bunlardan hareketle, bu çalışmada, kimya öğretmen adaylarının kimya bilgilerini günlük hayattaki olaylarla ne oranda ilişkilendirebildikleri belirlenmeye çalışılmıştır.

YÖNTEM

Çalışmada gelişimci araştırma yöntemi kullanılmıştır. Gelişimci araştırmalar, tanımlayıcı bir özelliğe sahiptir ve ne idi ne oldu gibi soruları araştırmaktadır. Gelişimci araştırmalar boylamasına, enlemesine ve eğilim veya tahmin olmak üzere üç başlık altında toplanabilir. Bu çalışmada enlemesine araştırma türünün kullanılmasının uygun olduğu düşünülmüştür. Enlemesine araştırmalar aynı örneklem grubu ile uzun süre çalışmanın mümkün olmadığı durumlarda, örneklemin takip edileceği eşdeğer gruplarla çalışmanın yürütülmesine imkân sağlamaktadır (Çepni, 2005). Abraham, vd. (1994), araştırmalarda zaman problemi varsa enlemesine araştırmaların boylamasına yürütülen araştırmalara göre uygulanmasında bir sorun olmayacağını belirtmişlerdir. Bu yüzden bu araştırmada gelişimsel araştırma yöntemi içerisinde yer alan enlemesine araştırma türü kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Çalışmaya Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Kimya Öğretmenliği Programının farklı sınıflarında öğrenim gören 51 erkek, 58 kız olmak üzere toplam 109 öğretmen adayı katılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının sınıflara göre dağılımı Tablo 1' de belirtilmiştir.

Tablo 1: Öğretmen Adaylarının Sınıflara Göre Dağılım Tablosu

Öğrenci Sayıları	Erkek Öğrenci Sayısı	Kız Öğrenci Sayısı	Toplam Öğrenci Sayısı
1. Sınıf	15	8	23
2. Sınıf	9	14	23
3. Sınıf	6	11	17
4. Sınıf	8	15	23
5. Sınıf	13	10	23
Toplam	51	58	109

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplamak amacı ile günlük olaylarla ilişkili ve yazılı cevap gerektiren 15 açık uçlu sorudan oluşan bir test kullanılmıştır. Testte yer alan soruların konulara göre dağılımı Tablo 2' de belirtilmiştir. Sorular araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Geliştirilen test, kimya eğitimi alanında uzman 3 öğretim üyesi tarafından incelenmiş ve hazırlanan soruların çalışmanın amacına uygun olup olmayacağı konusunda görüşleri alınmış ve sorular üzerinde gerek görülen değişiklikler yapılmıştır. Bulguların değerlendirilmesi aşamasında, öğretmen adaylarının vermiş olduğu cevaplar ayrıntılı olarak analiz edilerek kimya bilgilerini günlük hayatta karşılaştığımız olayları açıklamada ne derece kullanabildikleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Tablo 2: Testte Yer Alan Soruların Konulara Göre Dağılımı

Konu İsmi	Soru sayısı
Çözünürlük	1
Bileşikler	1
Biyolojik Sistemlerde Kimya	1
Asitler-Bazlar	3
Radyoaktivite	1
Madde ve Özellikleri	4
Organik Kimya	1
Karışımlar	1
Çözeltiler	1
Kimyasal Tepkimeler	1

Verilerin Analizi

Öğretmen adaylarının teste verdikleri cevaplar, *anlama, kısmen anlama, yanlış anlama* ve *cevapsız* şeklinde dört kategoriye ayrılmıştır. Bu kategoriler,literatürde sıklıkla kullanılmaktadır (Ayas ve Özmen, 1998 ve 2002, Özmen, 2003, Abraham vd., 1992). ***Anlama;*** soru ile ilgili bilimsel fikirlerin bir kısmını veya hepsini içeren cevaplar bu kategoriye yerleştirilmiştir. ***Kısmen Anlama;*** soru ile ilgili kabul edilebilir düzeyde olan, ancak sorunun tam olarak yanıtı olmayan cevaplar bu kategoriye yerleştirilmiştir. ***Yanlış Anlama;*** Soru ile ilgisi olmayan, mantıksız ya da yanlış bilgi içeren cevaplar bu kategoriye yerleştirilmiştir. ***Cevapsız;*** Soruyu tamamen boş bırakan ve bilimsel değerden yoksun olan cevaplar bu kategoriye yerleştirilmiştir.
Öğretmen adaylarının vermiş oldukları cevaplar, yukarıda belirtilen kategorilere, araştırmacılar tarafından soru soru analiz edilerek yerleştirilmiştir.

BULGULAR ve TARTIŞMA

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının her bir soru için yukarıda belirtilen kategorilere yerleştirilmiş olan cevaplarının yüzde oranları Tablo 3' de verilmiştir.

Tablo 3: Testte Verilen Cevapların Yüzde Oranları

	Sorular														
Kategoriler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Anlama	%11	%75	%6	%34	%1	%5	%28	%66	%26	%27	%7	%17	%51	%18	%4
Kısmen Anlama	%35	%16	%7	%7	%7	%6	%11	%12	%17	%8	%39	%14	%33	%19	%28
Yanlış Anlama	%9	%0	%61	%32	%37	%47	%54	%14	%30	%17	%33	%41	%3	%42	%18
Cevapsız	%45	%9	%26	%27	%55	%42	%7	%8	%27	%48	%21	%28	%13	%21	%50

Tablo 3 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sorulara anlama kategorisinde vermiş oldukları cevapların oranları %1 - %75 arasında, kısmen anlama kategorisinde vermiş oldukları cevapların oranı %6 - %39 arasında, yanlış anlama kategorisinde vermiş oldukları cevapların oranı %0 - %61 arasında değiştiği görülmektedir. Öğretmen adayları testte bulunan sorulardan sadece 3 tanesine (2, 8, 13. sorular) anlama kategorisinde %50'nin üzerinde cevap vermişlerdir.

Öğretmen adaylarının anlama kategorisinde % 50'nin üzerinde cevap verdikleri sorulardan biri olan, testtin 2. sorusunda öğretmen adaylarına kış aylarında yollara tuz dökülmesinin nedeni sorulmuştur. Bu soruda öğretmen adaylarından beklenen cevap,"kış aylarında yollara dökülen tuz suyun donma noktasını düşürerek o sıcaklıkta buzun erimesini sağlar" şeklinde idi. Öğretmen adaylarının %75'i bu soruya anlama kategorisinde cevap vermişlerdir. Öğretmen adaylarından bazılarının bu soruya vermiş oldukları cevaplara örnek verecek olursak: "*Kış aylarında yollara buz dökülmesinin nedeni yollara dökülen tuz safsızlık oluşturur böylece suyun donma noktasına etki eder ve düşürür."*Testi cevaplayan öğretmen adaylarının %16'sı bu soruya kısmen anlama kategorisinde cevap vermişlerdir. Öğretmen adaylarından bu soruya kısmen anlama kategorisinde cevap verenlerden birinin cevabını örnek olarak verecek olursak: *" Tuz buza ısı vererek buzun erimesine neden olur."* Bu soruya yanlış anlama kategorisinde cevap veren öğretmen adayı yoktur, ancak öğretmen adaylarının %9'u bu soruyu cevapsız bırakmışlardır.

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmen adaylarının yüksek oranda anlama kategorisinde cevap verdikleri sorulardan birisi de 8. sorudur. Bu soruda öğretmen adaylarına "fazla miktarda yoğurt tükettiğimizde vücudumuzda oluşan yorgunluk hissinin sebebinin ne olduğu" sorulmuştur. Sorulan soruda öğretmen adaylarından beklenen cevap kanda fazla miktarda laktik asit birikmesi yorgunluk hissine neden olur. Yoğurtta da bol miktarda laktik asit olduğundan dolayı fazla miktarda yoğurt tüketimi vücutta yorgunluk hissine sebep olur şeklinde idi. Öğretmen adayların %66'sı bu soruya anlama kategorisinde cevap vermişlerdir. Öğretmen adaylarının bazılarının bu soruya vermiş oldukları cevaplara örnek verecek olursak: *" Yoğurt bol miktarda laktik asit içerir, laktik asitin fazlası kanda birikince yorgunluk hissedilir."*Testi cevaplayan öğretmen adaylarının %12'si bu soruya kısmen anlama kategorisinde cevap vermişlerdir. Öğretmen adaylarından bu soruya kısmen anlama kategorisinde cevap verenlerden birinin cevabını örnek olarak verecek olursak: *"Adını hatırlayamadığım bir asit etkisinden dolayı vücutta yorgunluk hissi meydana gelir. Bu asitin kanda miktarı artar ve vücut kendini yorgun hisseder."* Öğretmen adaylarının %14'ü bu soruya yanlış anlama kategorisinde cevap vermişlerdir. Yanlış anlama kategorisindeki cevaplardan bir tanesini örnek verecek olursak: *"Yoğurt yediğimizde mide; mide özsuyu salgısını arttırır ve bu salgının artmasına bağlı olarak vücutta yorgunluk meydana gelir."* Öğretmen adaylarının %8'i bu soruya cevap vermemişlerdir.

Öğretmen adaylarının yüksek oranda anlama kategorisinde cevap verdikleri bir diğer soruda 13. sorudur. Bu soruda öğretmen adaylarına elimize kolonya döktüğümüzde oluşan serinlik hissinin sebebinin ne olduğu sorulmuştur. Sorulan soruya öğretmen adaylarından beklenen cevap uçuculuğu fazla olan alkol elimize temas ettiği anda elimizden ısı alarak buharlaşır dolayısıyla da elimizde serinlik hissederiz şeklinde idi. Öğretmen adaylarının %51'i bu soruya anlama kategorisinde cevap vermişlerdir. Anlama kategorisinde verilen cevaplara örnek verirsek: *"Kolonya içerisinde bulunan alkol elimizden ısı alır ve buharlaşır alkol uçucu bir madde olduğundan dolayı elimizden aldığı ısı ile hemen buharlaşır ve bizde elimizin serinlediğini hissederiz."* Öğretmen adaylarının %33'ü bu soruya kısmen anlama kategorisinde cevaplar vermişlerdir. Öğretmen adaylarının kısmen

anlama kategorisinde vermiş oldukları cevaplara örnek verecek olursak: *" Bu olayda maddenin hal değişimine örnek vardır burada kolonya gaz haline geçer."* Öğretmen adaylarının 3'lük kısmı ise bu soruya yanlış anlama kategorisinde cevap vermişlerdir. Öğretmen adaylarının yanlış anlama kategorisinde vermiş oldukları cevaplardan bir tanesini örnek verecek olursak: *" kolonya ile el yüzeyi arasında bir olay gerçekleşir ve elimiz serinler."* Öğretmen adaylarının %13'lük bir kısmı ise bu soruyu cevapsız bırakmışlardır.

Tablo 3 incelendiğinde öğretmen adaylarının 1, 3, 5, 6, 11, 15. sorulara %1 ve %11 arasında değişen oranlarda anlama kategorisine giren cevaplar vermişlerdir. Bu sorulara öğretmen adaylarının cevap verme oranları oldukça düşüktür. Öğretmen adayları testteki 3. soruya %61 oranında yanlış anlama kategorisinde cevap vermişlerdir. Bu soruda öğretmen adaylarının %6'sı anlama %7'si kısmen anlama kategorilerinde cevaplar vermişlerken %26'lık kısım ise soruya cevap vermemişlerdir. 3. soruda öğretmen adaylarına helyum gazının insan sesinin incelmesine sebep olma nedenin ne olduğu sorulmuştur. Öğretmen adaylarının %61'i bu soruya yanlış anlama kategorisinde cevap vermiştir. Yanlış anlama kategorisine giren cevaplardan bir tanesini örnek olarak verecek olursak:*" Helyum gazını içine çeken insan nefes alamayınca sesi ince çıkar."*

Bu çalışma ile kimya öğretmen adaylarının kimya bilgilerini günlük hayattaki olaylarla ilişkilendirebilme düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmen adaylarının test sorularına vermiş olduğu cevaplar dört kategoride değerlendirilmiştir. Test sonuçları göstermektedir ki öğretmen adayları kimya bilgilerini günlük yaşamada ki olayları açıklamada kullanamamaktadırlar. Literatür incelendiğinde benzer sonuçları içeren çalışmalara rastlamak mümkündür (Özmen, 2003, Ay ve Kahveci, 2009, Balkan-Kıyıcı ve Aydoğdu, 2011). Öğretmen adayları dışında, öğrencilerin de kimya kavramlarını günlük hayatta ki olaylar ile ilişkilendirme düzeylerinin yeterli olmadığı literatürde yer alan çalışmalar da belirtilmektedir (Ayas ve Özmen, 1998, Ayas, vd., 2001, Yiğit, Devecioğlu ve Ayvacı, 2002, Yüzbaşıoğlu ve Atav, 2004, Enginar, Saka ve Sesli, 2002, Taşdemir ve Demirbaş, 2010, Şenocak ve Sözbilir, 2005, Gürses, vd., 2005).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğrencilerin var olan bilgilerini günlük hayatta karşılaştıkları olaylar ile ilişkilendirebilme becerileri aldıkları eğitimin ezberden ne kadar uzak olduğunun bir göstergesi sayılabilir. Öğrenilen bilgiler, günlük hayatta karşılaşılan olaylar ile doğru bir biçimde ilişkilendirilebiliyorsa öğrenme anlamlı hale gelmiş demektir. Anlamlı öğrenmede öğrenilen bilgiler kalıcıdır ve bilgiler karşılaşılan yeni olayları açıklamada, yorumlamada, öğrenilen bilgilerin uygulanmasında rahatlıkla kullanılabilir.

Bulgulardan elde veriler incelendiğinde örneklemde yer alan kimya öğretmeni adaylarının bilgilerini günlük hayatta ki olaylarla yeterince ilişkilendiremedikleri sonucuna varılmıştır. Bunun nedeni olarak kimya öğretmen adaylarının eğitimleri sırasında alanları ile bilgi bombardımanına tutulmaları ve öğrendikleri bilgileri günlük hayattaki olaylarda kullanabilme becerilerini kazanamamaları gösterilebilir. Oysaki öğretmen adayları sınıf içinde ya da sınıf dışında uygulayacakları etkinlikleri günlük hayatta karşılaşılan olaylarla ilişkilendirme becerilerini kazanmış olarak eğitim fakültelerinden mezun olmalıdırlar. Ayrıca; öğrencilerine öğrendikleri bilgileri günlük hayatta ki olayları açıklamada yol gösterici olmalıdırlar. Bunun sağlanabilmesi üniversitede alacakları eğitimle doğrudan ilişkilidir. Bunun için öğretmen adaylarına üniversite eğitimleri sırasında bu bilgi ve becerileri kazanabilecekleri dersler koyulmalı ve öğretmen adaylarının alan bilgilerini günlük hayatta ile ilişkilendirme düzeyleri arttırılmalıdır.

Not: Bu çalışma 26-28 Nisan 2012 tarihlerinde Antalya'da 46 Ülkenin katılımıyla düzenlenmiş olan "3rd International Conference on New Trends in Education and Their Implications"da sözlü bildiri olarak sunulmuş olup, "Journal of Research in Education and Teaching" Bilim Kurulu tarafından yayınlanmak üzere seçilmiştir.

KAYNAKÇA

Abraham, M.R., Grzybowski, E. B., Renner, J.W., & Marek, E. A. (1992). Understanding and misunderstanding of eight graders of five chemistry concepts found in textbook. *Journal of Research in ScienceTeaching, 29(2), 105-120.*

Abraham, M.R., Williamson, V.M., & Westbrook, S.L. (1994). A Cross-age study of the understanding of five concepts. *Journal of Research in ScienceTeaching, 31(2),147-165.*

Ayas, A., Çepni, S., & Akdeniz, A.R. (1993). Development of the Turkish secondary science curriculum. *Science Education, 77(4), 433-440.*

Ayas, A. ve Özmen, H. (1998). Asit-Baz kavramlarının güncel olaylarla bütünleştirilme seviyesi. III. Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu, Trabzon: s 153.

Ayas, A., Karamustafaoğlu, O., Sevim, S. & Karamustafaoğlu, S. (2001). Fen bilgisi öğrencilerinin bilgilerini günlük yaşamla ilişkilendirebilme seviyeleri. Yeni Bin Yılın Basında Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

Ayas. A. ve Özmen. H. (2002). Lise kimya öğrencilerinin maddenin tanecikli yapısı kavramını anlama seviyelerine ilişkin bir çalışma. *Boğaziçi Eğitim Fakültesi Dergisi. 19(2), 45-60.*

Ay., S. ve Kahveci., A. (2009). Kimya öğretmen adaylarının gündelik yaşam olaylarının kimyasal temelini açıklama düzeyi. *Milli Eğitim Dergisi, Güz, 184, 269-289.*

Balkan-Kıyıcı., F. ve Aydoğdu., M. (2011). Fen bilgisi öğretmen adaylarının günlük yaşamları ile bilimsel bilgilerini ilişkilendirebilme düzeylerinin belirlenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(1), 43-61.*

Cajas, F. (1999). Public understanding of science: Using technology to enhance school science in everyday life. *International Journal of ScienceEducation, 21(7), 765-773.*

Çepni, S.(2005). Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş. Trabzon: Üç Yol Kültür Merkezi.

Enginar, İ., Saka, A., & Sesli, E. (2002). Lise 2 öğrencilerinin biyoloji derslerinde kazandıkları bilgileri güncel olaylarla ilişkilendirebilme düzeyleri. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Fortus, D., Krajcik, J., Charles, D., Marx, R. W., & Mamlok-Naaman, R. (2005). Design based science and real-world problem-solving. *International Journal of Science Education, 27(7), 855-879.*

Gürses, A., Akrabaoğlu, F., Açıkyıldız, M., Bayrak, R., Yalçın, M., Doğar, Ç. (2004). Orta öğretimde bazı kimya kavramlarının günlük hayatla ilişkilendirilebilme düzeylerinin Belirlenmesi. XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler Cilt IV, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2173-2197.

Mayoh, K. ve Knutton, S.(1997). Using out of school experiece in science lesson: Reality or rhetoric?. *International Journal of ScienceEducation, 19(7), 849-867.*

Özmen, H. (2003). Kimya öğretmen adaylarının asit ve baz kavramlarıyla ilgili bilgilerini günlük olaylarla ilişkilendirebilme düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 11 (2), 317-324.*

Pınarbaşı, T., Doymuş, K., Canpolat, N., &Bayrakçeken, S. (1999). Üniversite kimya bölümü öğrencilerinin bilgilerini günlük hayatla ilişkilendirebilme düzeyleri. III. Ulusal Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon.

Şenocak, E. ve Sözbilir, M. (2005). Öğrencilerin kimyanın günlük yaşamadaki uygulamalarına yönelik bilgi düzeylerinin belirlenmesi üzerine bir çalışma. *Çukurova Eğitim Fakültesi Dergisi, 29(2), 94-103.*

Taşdemir, A. ve Demirbaş, M. (2010). İlköğretim öğrencilerinin fen ve teknoloji dersinde gördükleri konulardaki kavramları günlük yaşamla ilişkilendirebilme düzeyleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi. 7(1), 124-148.*

Yiğit, N., Devecioğlu, Y., & Ayvacı, H.Ş. (2002). İlköğretim fen bilgisi öğrencilerinin günlük yaşamdaki olgu ve olaylarla ilişkilendirme düzeyleri. V.Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Yüzbaşıoğlu, A., & Atav, E. (2004). Öğrencilerin günlük yaşamla ilgili biyoloji konularını öğrenme düzeylerinin belirlenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 27, 276 -285.*

Whitelegg, E.,& Parry, M. (1999). Real life contexts for learning physics: meanings, Issues and practice. *Phys. Education 34(2), 68-72.*

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs, Haziran, Temmuz 2012 Cilt 1 Sayı 2 ISNN: 2146-9199

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN ORGAN NAKLİ VE ORGAN BAĞIŞI KONUSUNDAKİ BİLGİ VE TUTUMLARI

Yrd. Doç. Dr. Gülcan Çetin
Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi
Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi Bölümü
gulcan_cetin@hotmail.com

Özge Harman
Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi
Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi Bölümü
andreweylover@hotmail.com

Özet

Bu çalışma, lise öğrencilerinin organ nakli ve organ bağışı konusundaki bilgi ve tutumlarını belirlemektir. Çalışma örneklemi, 2011-2012 eğitim-öğretim yılı güz yarıyılında Muğla'da (Türkiye) bulunan bir Anadolu Lisesi'nde 11 ve 12. sınıfta öğrenim gören 100 öğrenciden oluşmaktadır. Veriler, 15 sorudan oluşan anket ile toplanmıştır. Çalışma bulgularına göre, öğrencilerin %30'unun organ bağışı konusunda yeterli bilgiye sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerden sadece %43'ü organ bağışını dinen sakıncalı bulmadıklarını belirtmişlerdir. Organ bağışı ve organ nakli konusunda biyoloji öğretmenleri ile din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerine büyük görevler düşmektedir. Çünkü başarılı organ-doku nakil sayısının artması, eğitimde bilinçlendirmenin artmasına bağlıdır.

Anahtar Kelimeler: Organ nakli, organ bağışı, anket, tutum.

HIGH SCHOOL STUDENTS' KNOWLEDGE AND ATTITUDES OF ORGAN TRANSPLANTATION AND ORGAN DONATION

Abstract

This study was conducted to determine the high school students' knowledge and attitudes about organ transplantation and organ donation. Study sample included 100 11th and 12th graders of Anatolian High School in Muğla, Turkey in the Fall Semester of 2011-2012 academic years. Data were collected with a questionnaire consisting of 15 questions. The study results revealed that 30% of the students had enough knowledge about organ donation. In addition, only 43% of the students indicated that organ donation was not religiously objectionable. Biology teachers and religious culture and ethics teachers had greater tasks about the issue of organ donation and transplantation. To increase the number of successful organ-tissue transport is based on to increase awareness in education.

Keywords: Organ transplantation, organ donation, questionnaire, attitude

GİRİŞ

Organ bağışı; kişinin hayattayken iki şahit ile birlikte işlev gören organlarının başkalarına bağışlanabileceğini belirten bir belgeyi onaylamasıdır. Hayattayken organlarını bağışlamamış ve beyin ölümü gerçekleşmiş bir kişinin organları sağlıklı ise uzmanların gerek gördüğü takdirde birinci derece akrabalarının onayı alınarak bağışlanabilir. Organ bağışı hem canlı kimsenin hem de ölü kimsenin yani bir kadavranın işlev gören organlarının bağışlanmasıyla yapılabilir (Bölükbaş, Eyüpoğlu, Kur, 2004; Acar, 2007; Göz & Gürelli, 2007; Koçak Süren, 2007; Akış, Katırcı, Uludağ, Küçükkılıç, Gürbüz, Türker, Kayacan, Öngel, & Gül, 2008; Yaşar, Oğur, Uçar, Göçgeldi, Yaren, Tekbaş, & Korkmaz, 2008; Bozoklar, 2009).

Organ nakli; görevini yapamayacak olan bir organ ya da doku yerine, canlı vericiden veya kadavradan bağışlanan işlev gören ve uyum gösteren organların nakledilmesidir. Yani organ nakli organ bağışının bir sonucudur. Canlı ve organlarını bağışlamış bir kimsenin nakil için organlarından birine ihtiyaç duyulduğu takdirde, sadece nakli yapılabilen çift organlardan biri alınabilir ve başka bir kimseye alınan organ nakledilir (böbreklerimizden biri). Canlı bir kimseden tek olan ve hayati önem taşıyan organlardan birinin başka bir kimseye nakledilmesi söz konusu olamaz (kalbimiz gibi) (Bölükbaş, Eyüpoğlu, Kur, 2004; Acar, 2007; Göz & Gürelli, 2007; Koçak Süren, 2007; Akış, Katırcı, Uludağ, Küçükkılıç, Gürbüz, Türker, Kayacan, Öngel, & Gül, 2008; Yaşar, Oğur, Uçar, Göçgeldi, Yaren, Tekbaş, & Korkmaz, 2008; Bozoklar, 2009).

Organ nakli, tüm dünyada önemli sağlık sorunlarının ve tedavisi başka yolla olmayan hastalıklar için önemli tedavi yöntemlerinin başında gelmektedir. Organ ve doku nakli bekleyen hastaların sayısı gün geçtikçe artmaktadır. Fakat organ bağışı sayısı organ nakli bekleyen hastalarının sayısına nazaran oldukça düşüktür. Bunun sebebi, ülkemizde de olduğu gibi tüm dünyada insanların organ ve doku nakli konusunda yeterli bilgiye sahip olmayışlarıdır. Bu nedenle, özellikle kalp, karaciğer, böbrek gibi hayati önem taşıyan organların nakledilmesini bekleyen hastaların sayısı oldukça fazla ve gerekli organ–doku bulunamadığından hastalar hayatlarını kaybetmektedir. Oysaki organ bağışına gerekli önem verilmiş olsaydı, bir insanın organlarıyla bir çok insanın hayatı kurtulurdu.

Canlı Vericiden Organ ve Doku Nakli

Canlı olan bir kimsenin kendi isteğiyle, hayattayken ihtiyacı olan bir kimseye organlarını bağışlayan kimsenin hayatını riske atmayacak şekilde böbrek gibi çift organlarından birini ya da pankreas gibi tek ve kendini tamamlayabilen organlardan bir parça alınıp nakledilmesiyle canlıdan canlıya organ ve doku nakli gerçekleşir. Canlı kimse bu şekilde daha sonraki hayatında kendisine zarar vermeyecek organını bağışlayabilir. Kişi kendi organları üzerinde hak sahibi olduğu için daha sonraki hayatında kendisine zarar vermeyerek bu şekilde organlarını bağışlayabilmesi mümkündür. Bu nakil genel olarak yakın akrabalar arasında doku uyumu da olduğu takdirde gerçekleşir. Ayrıca, nadir de olsa akraba olmadıkları halde doku uyumu sağlandığında canlıdan canlıya organ ve doku nakli başarı ile uygulanır (Bölükbaş, Eyüpoğlu, Kur, 2004; Göz & Gürelli, 2007; Koçak Süren, 2007; Akış, Katırcı, Uludağ, Küçükkılıç, Gürbüz, Türker, Kayacan, Öngel, & Gül, 2008; Yaşar, Oğur, Uçar, Göçgeldi, Yaren, Tekbaş, & Korkmaz, 2008; Bozoklar, 2009).

Kadavradan Organ ve Doku Nakli

Günümüzde birçok organ bekleyen hastalarımızın tek tedavi şekli olan organ ve doku nakli yöntemi de kadavradan yapılan organ naklidir. Bu uygulamanın gerçekleşebilmesi için, öncelikle kişinin tıbben beyin ölümünün gerçekleşmesi gerekir. Daha sonra beyin ölümü gerçekleşmiş kişi hayattayken organlarını bağışlamış, bağışlamadıysa da birinci derece akrabaları tarafından bu kişinin organları bir başka kimse ya da kimselere bağışlanmış olması gerekir. Ayrıca, beyin ölümü gerçekleşmiş kimseler kesinlikle herhangi bir yerde vefat eden değil, uzmanların organları bağışlanabilir tanısı koyduğu yoğun bakım servislerinde beyin ölümü gerçekleşmiş kimseler olmalıdır. Çünkü beyin ölümü gerçekleşmiş kişinin sağlıklı organlarının nakledilebilmesi için 5-6 saat arasında bir zaman gerekir. Beyin, fonksiyonlarını kaybettikten sonra kişi hafızasını, zekasını, aklını tamamen yitirir. Diğer organlarda 5-6 saat gibi kısa bir zaman dilimi içerisinde fonksiyonlarını yitirir. Tüm organlar bir bütün halinde beyini var etmek için çalışır. Beyinde tüm organların bir uyum içinde çalışmasını kontrol eder. Beyin ölümü gerçekleştiğinde her organın kendine göre bir ömrü vardır. Bu süre maksimum 72 saattir. Bu süre içinde organların canlılığını koruyabilmesi için beyin ölümü gerçekleşmiş kişi solunum cihazını da bağlı olması gerekir. Beyin ölümü gerçekleşmiş bir kişi artık kesinlikle ölmüştür. Solunum cihazına bağlı kalmasının sebebi, diğer organların 72 saatlik bir süre daha yaşatılması ve organlarının bağışlanması halinde bu organların başkalarına nakledilmesini sağlanmaktadır. Organlar bağışlanmadığı takdirde beyin ölümü gerçekleşmiş kişi solunum cihazından ayrılır (Bölükbaş, Eyüpoğlu, Kur, 2004; Göz & Gürelli, 2007; Koçak Süren, 2007; Akış, Katırcı, Uludağ, Küçükkılıç, Gürbüz, Türker, Kayacan, Öngel, & Gül, 2008; Yaşar, Oğur, Uçar, Göçgeldi, Yaren, Tekbaş, & Korkmaz, 2008; Bozoklar, 2009).

Kadavradan organ ve doku nakli için; 29/05/1979 tarih ve 2238 sayılı, organ ve doku alınması, saklanması, aşılanması ve nakli hakkındaki kanun yayınlanmıştır. Bu kanunun 11 ve 12. Maddelerine göre beyin ölümü hali, biri kardiyolog, biri nörolog, biri nöroşirurji ve biri anestezi uzmanından oluşan 4 kişilik hekimler kurulunca oy

birliği ile karar edilir. Hasta bu 4 uzman tarafından tespit edilir ve değerlendirilerek hastanın beyin ölümü kararı alınır (Göz & Gürelli, 2007; Koçak Süren, 2007).

Bir hastanın beyin ölümü gerçekleşene kadar hasta koma-derin, koma ve bitkisel hayat durumları geçirir. Bitkisel hayattaki bir kişinin hayati organlarının kendi kendine çalışmaları devam etmiş ve bir takım hayati refleks fonksiyonları yürüten kısmı ölmemiştir. Bu nedenle bitkisel hayattaki hasta ölmemiş kabul edilir. Bazı durumlarda ise, bitkisel hayattaki hastaların mucizevi bir şekilde iyileştiği gözlemlenmiştir. Bu nedenle bitkisel hayattaki hasta ölü kabul edilmez ve organları nakil için alınmaz. Bu şekilde hastanın organları ailesinin verdiği kararla bağışlanabilse de başka bir hastaya nakledilmesi için, tıpkı canlı vericiden organ naklinde olduğu gibi doku uyumu şarttır. Doku uyumu sağlandığı takdirde kadavradan organ-doku nakli başarıyla uygulanabilir (Bölükbaş, Eyüpoğlu, Kur, 2004; Göz & Gürelli, 2007; Koçak Süren, 2007; Akış, Katırcı, Uludağ, Küçükkılıç, Gürbüz, Türker, Kayacan, Öngel, & Gül, 2008; Yaşar, Oğur, Uçar, Göçgeldi, Yaren, Tekbaş, & Korkmaz, 2008; Bozoklar, 2009).

İlgili Kurum-Kuruluşlar

Tüm bu imkanlara rağmen tüm dünyada organ-doku bağışındaki bilgileri yetersiz ve organlarını bağışlayan kişi sayısı oldukça düşüktür. Bunların sebepleri başında; insanların kişisel ya da bazı dini korkularıyla beraber, konu hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları sayılabilir.

Günümüzde kalp, akciğer, karaciğer, böbrek, pankreas, ince bağırsak, kemik iliği, kan, deri, kornea gibi yaşamsal önemleri büyük organların nakli gerçekleşmektedir. Organ ve doku nakliyle ilgili geçmişte ve günümüzde yapılan çalışmalara göz atacak olursak; canlı vericiden ilk böbrek nakli 1947'de Boston'da gerçekleştirilmiştir. İlk başarılı kalp nakli 1967'de Dr. Cristian Barnard tarafından yapılmıştır. Türkiye'de ilk kez 22 Kasım 1968'de Ankara Yüksek İhtisas Hastanesi'nde Dr. Kemal Beyazıt tarafından kalp nakli yapılmış. Ancak hasta kaybedilmiştir. İlk başarılı organ nakli 3 Kasım 1975'de Dr. Mehmet Haberal ve ekibiyle Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde bir anneden oğluna yapılan canlı vericiden yapılan böbrek naklidir. 1978'de Dr. Mehmet Haberal ve ekibi kadavradan ilk böbrek naklini gerçekleştirmiştir (Akış, Katırcı, Uludağ, Küçükkılıç, Gürbüz, Türker, Kayacan, Öngel, &Gül, 2008).

Akdeniz Üniversitesi'nde Prof. Dr. İsrafil Kurtcephe tarafından Eylül 2010'da dünyada ilk çift kol nakli gerçekleştirmiştir. Bu bizi sağlıkta dünyanın zirvesine taşıdı. O günden sonra Türkiye'de çok şey değişti. 2011'de Akdeniz Üniversitesi'nde dünyanın ilk rahim nakli gerçekleştirildi. Başarılı geçen operasyonda kadavradan alınan rahim 21 yaşındaki genç kadına nakledildi. Prof. Dr. İsrafil Kurtcephe, dünyanın ilk rahim naklini gerçekleştirilmiş oldu (http://www.haberler.com/kadavradan-rahim-nakli**).**

İşte tüm bu gelişmelere rağmen hala organ-doku bağışında bulunan oldukça az kişi vardır. Bu da organ-doku nakli bekleyen insanların sayısının artmasına ve ihtiyaç olan organ ve dokuların bulunmadığı takdirde hastaların ölmelerine sebep olmaktadır. Daha önce de bahsettiğimiz gibi organ-doku bağışının az olma sebebi insanların kişisel korkularının yanı sıra bazı dini korkularıdır. Organ-doku bağışı hakkında yeterli bilgiye sahip olmayan bir çok insan organ-doku naklinin dinen caiz olmadığını ve günah işlediklerini düşünüyorlar. İnsanların bu bilgisizliklerinin ve korkularının önüne geçemeyen kurum ve kuruluşlar görevlerini tam anlamıyla yerine getirememektedirler (Bölükbaş, Eyüpoğlu, Kur, 2004; Göz & Gürelli, 2007; Koçak Süren, 2007; Acar, 2007; Akış, Katırcı, Uludağ, Küçükkılıç, Gürbüz, Türker, Kayacan, Öngel, & Gül, 2008; Yaşar, Oğur, Uçar, Göçgeldi, Yaren, Tekbaş, & Korkmaz, 2008; Bozoklar, 2009).

İnsanların bu kadar önemli bir konuda organ bağışını dinen sakıncalı ve bunun caiz olmadığını düşünmeleri aslında doğru değildir. Çünkü Kur'an'a göre insan, Allah'ın yarattığı en güzel sanat eseridir. Çünkü insan son derece mükemmel bedeni, ruh ve akıl ile tüm yaratılanlardan ayrıdır. Bu nedenle, organ bağışının caiz olduğuna dair Kur'an'da bu konuyu vurgulayan ayetlerden birinin meali şudur: "… Kim, bir insanı, bir can karşılığı veya yeryüzünde bir bozgunculuk çıkarmak karşılığı olmaksızın öldürürse, o sanki bütün insanları öldürmüştür. Kim de bir adamın hayatını kurtarırsa, sanki bütün insanların hayatını kurtarmış olur …". Ayetten de anlaşıldığı gibi,, Allah-u Teala bir canı kurtarmanın bütün insanları kurtarmak kadar büyük ve önemli olduğunu vurgulamıştır. Bu nedenle, kendi hayatında olduğu gibi başkasının hayatının da kutsal olduğunu kabul edip, onu kurtarmaya çalışmalıdır. İnsan hayatını kurtarmak birçok şekilde olabilir. Organ-doku nakli de bunlardan birisidir. Bu

nedenle, bizler organ-doku bağışına daha fazla önem verip hasta insanların hayatlarının kurtulmasını sağlayabiliriz (Bölükbaş, Eyüpoğlu, Kur, 2004; Göz & Gürelli, 2007; Acar, 2007; Akış, Katırcı, Uludağ, Küçükkılıç, Gürbüz, Türker, Kayacan, Öngel, & Gül, 2008; Yaşar, Oğur, Uçar, Göçgeldi, Yaren, Tekbaş, & Korkmaz, 2008).

Bu çalışmada; lise 11 ve 12. sınıf öğrencilerinin organ-doku bağışı ve nakli hakkındaki bilgi ve tutumlarını değerlendirmek amacıyla; organ-doku bağışı ve nakli tanımları, tarihçesi, hukuki prosedürü, dini boyutu ve bağışlanabilecek organların neler olduğu üzerinde durulmuştur. Organ-doku bağışının öneminin vurgulandığı bu çalışmada, lise öğrencilerinin bu konu hakkındaki bilgilerinin ne kadar doğru olduğu saptanacak ve söz konusu eksikliğin lise biyoloji öğretmenleri tarafından giderilmesine yönelik çalışmalar yapmaları gerektiğine vurgu yapılacaktır. Dolayısıyla bu çalışmanın, biyoloji öğretmenlerine organ nakli ve organ bağışı ile ilgili öğrencilerde farkındalık oluşturma konusunda temel oluşturabilecek ilk çalışmalardan biri olduğu düşünülmektedir.

YÖNTEM

Çalışma örneklemi, 2011-2012 eğitim-öğretim yılı güz yarıyılında Muğla'da (Türkiye) bulunan bir Anadolu Lisesi'nde 11 ve 12. sınıfta öğrenim gören 100 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmada 11 ve 12. sınıf öğrencilerine 15 açık uçlu sorudan oluşan bir anket uygulanmıştır. Ankette, kişilerin organ bağışı hakkında neler bildiklerini, nerelerden organ bağışında bulunabileceklerini, organ bağışında bulanabilme şartlarının neler olduğunu, nakli yapılan organların hangileri olduğunu, organ bağışının din acısından nasıl yorumlandığını açıklayıcı sorular bulunmaktadır. Veri analizi için; analiz tabloları oluşturularak, bunlara ilişkin frekanslar hesaplanmıştır.

BULGULAR

Soru 1'de öğrencilere organ nakli ve bağışı hakkındaki bilgi düzeyleri sorulmuştur. Bu soruda öğrencilerin %30'nun organ bağışı hakkındaki bilgilerinin yeterli, %70'nin ise organ bağışı hakkındaki bilgilerinin yeterli olmadığı tespit edilmiştir.

Soru 2'de organ nakli ve bağışı konusunda bilgi sahibi olanlara, bu bilgilerini nereden edindikleri sorulmuştur. Tablo 1'e göre, öğrencilerin bu bilgileri en çok TV, internet ve çevreden edindikleri, en az ise organ bağışı merkezinden edindikleri belirlenmiştir.

Tablo 1: Organ Nakli ve Organ Bağışı Hakkında Bilgi Kaynakları

	İnternet	TV	Doktorum	Organ Bağışı Merkezleri	Çevreden	Okuldan
f	36	44	16	12	36	30

Soru 3'de "Organlarınızı bağışlamaya karar verdiğinizi düşünün. Sizce hangi birim/birimlere organ bağışında bulunabilirsiniz?" denilmiştir. Tablo 2'e göre, öğrenciler organ bağışını daha çok üniversite hastanesi ve devlet hastanesine yapabilirim derken, en az il sağlık müdürlüğüne demişlerdir.

Tablo 2: Organ Bağışı Yapılan Birimler

	Aile Hekimliği Merkezleri	Dispanserler	Özel Poliklinikler	Devlet Hastanesi	Üniversite Hastanesi	İl Sağlık Müdürlüğü
f	6	6	8	48	74	4

Soru 4'de öğrencilere organ bağışında bulunabilmek için nelerin gerekli olduğu sorulmuştur. Tablo 3'de görüldüğü gibi, öğrencilerin çoğunluğu organ bağışında bulunabilmek için sağlık raporu ve nüfus bilgilerini içeren kimlik doktorumun bilgisi cevabını çok az öğrenci söylemiştir.

Tablo 3: Organ Bağışında Bulunma Şartları

	Nüfus Bilgilerini İçeren Kimlik	Sağlık Raporu	Birinci Derece Akraba	Sadece Doktorumun Bilgisi
f	64	80	34	4

Soru 5'de "Sizce organ bağışı için doku uyumu gerekli midir" diye sorulmuştur. Öğrencilerden 96'sı evet, 2'si hayır ve 2'si ise fikrim yok cevabını vermiştir.

Soru 6'da öğrencilere nakli yapılan organların hangileri olduğu sorulduğunda; 100 öğrencinin hepsinin de nakli yapılan organları doğru olarak cevaplandırdıkları görülmüştür (Bu organlar; kalp, akciğer, karaciğer, kalp kapağı, kornea, böbrek, pankreas, ince bağırsak).

Soru 7, daha önce organ bağışı talebinde bulunmamış bir kişinin, hangi şartlarda organ naklini gerçekleştirilebileceği hakkında bir sorudur. Tablo 4'e göre, öğrencilerin çoğunluğu bu soru için birinci derece yakınının onayı, beyin ölümü ve doktorun onayının gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Sadece az sayıda kişi yoğun bakımda yatmanın gerekli olduğunu söylemiştir.

Tablo 4: Organ Bağışında Bulunmak İçin Gerekli Şartlar

	Birinci Derece Yakınının Onayı	Beyin Ölümü	Yoğun Bakımda Yatma	Suni Solunum Cihazına Bağlı Olma	Doktorun Onayı
f	82	44	6	10	46

Soru 8'de ise, bilgi düzeyinin yanı sıra kişilerin organ-doku nakli ve bağışı konusundaki tutumlarını ölçmeye yönelik bir soru sorulmuştur. Öğrencilerden 12 kişi organlarımı bağışlamayı düşünüyorum derken, 88 kişi ise hayır cevabını vermiştir.

Soru 9'da organ bağışlamaya karşı bir korku hissedip hissetmedikleri sorulduğunda; 73 kişi evet ve 27 kişi ise hayır cevabını vermiştir.

Soru 10'da organ nakli bekleyen bir yakınlarının olup olmadığı sorulduğunda; 6 kişi evet ve 94 kişi hayır cevabını vermiştir.

Soru 11'de "Ailenizden birine (yaşarken bağışlanabilen organ) organ nakli yapılması gerekiyor ve sadece bu nakledilmesi gereken organ sizin sağlıklı organlarınızla uyuyor. Hiç düşünmeden yakınınız için organ bağışında bulunur muydunuz?" sorusuna; 56 kişi evet derken, 44 kişi hayır cevabı vermiştir.

Soru 12'de "Organlarınızı bağışladınız ve yaşarken bağışlanabilen organlarınızdan biri tanımadığınız bir hastaya nakil için düşünülüyor. Bağışladığınız organınız karşılığında bir bedel talep eder misiniz?" sorusuna; 4 kişi evet derken 96 kişi hayır demiştir.

Soru 13'de "Şimdiye kadar organlarını bağışlayan kimselerle tanıştınız mı?" sorusuna; 100 kişi de hayır cevabı vermiştir.

Soru 14'de "Organ nakli ve bağışının nasıl gerçekleştiğini biliyor musunuz?" sorusuna; 88 kişi evet ve 12 kişi hayır cevabını vermiştir.

Soru 15'de ise, bu çalışmanın en önemli sorularından biri olan "Organ nakli ve bağışının dini açıdan sakıncalı olduğunu düşünüyor musunuz?" sorusu sorulmuştur. Bu soruda öğrencilerin %43'ü organ bağışını dinen sakıncalı bulmadıklarını, %57'si ise dinen sakıncalı bulduklarını belirtmişlerdir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışma bulguları ışığı altında şu sonuçlara ulaşılmıştır:
Öğrencilerin çoğu organ nakli ve bağışı hakkında yeterli bilgiye sahip değildir. Yine, öğrencilerin yarısından azı organ nakli ve bağışını dinen sakıncalı görmemektedir. Bu sonuçlara etki eden en önemli sebeplerin başında; okulda verilen eğitimin yetersiz oluşu, aile, toplum baskısı, dini korku ve endişeler sayılabilir.

Tüm bunlar dikkate alınarak okullarda biyoloji öğretmenleri hatta din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerine büyük görevler düşmektedir. Çünkü başarılı organ-doku nakillerinin sayısının artması, eğitimde bilinçlendirme ve iyi bir değerlendirmeden geçer. Bunun için öncelikle okullardaki biyoloji ve din kültürü ile ilgili ders içeriklerinin organ-doku bağışı ve nakli konuları bakımından zenginleştirilmesi önemlidir. Böylece daha bilinçli öğrenciler yetiştirilebilir.

Hepimiz sık sık sağlık kuruluşlarına gitmekteyiz. Her kuruluş, gelen hastalarına organ-doku bağışı ve nakliyle ilgili bilgilendirici el broşürleri dağıtabilir. İlgili kurum-kuruluşlar, medya aracılığıyla da halkı daha da bilinçlendirmelidir. Medya aracılığı ile dini bilgilendirme programlarında organ-doku bağışı ve naklinin dinen caiz olduğu konusunda da bilgilendirme içeren konulara yer verilebilir. Yine medya desteğiyle dikkat çekici organ-doku bağışı ve nakliyle ilgili teşvik edici reklamlar yayınlanabilir. Bu reklamlar için gerçek organ ve doku nakli bekleyen hastaların görüntülerinden de yararlanılabilir.

Not: Bu çalışma 26-28 Nisan 2012 tarihlerinde Antalya'da 46 Ülkenin katılımıyla düzenlenmiş olan "3rd International Conference on New Trends in Education and Their Implications"da sözlü bildiri olarak sunulmuş olup, "Journal of Research in Education and Teaching" Bilim Kurulu tarafından yayınlanmak üzere seçilmiştir.

KAYNAKÇA

Acar, H. İ. (2007). Organ bağışının dinimizdeki yeri. *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 27,* 17-30.

Akış, M., Katırcı, E., Uludağ, H. Y., Küçükkılıç, B., Gürbüz, T., Türker, Y., Kayacan, H., Öngel, K., & Gül, H. (2008). Süleyman Demirel Üniversitesi personelinin organ-doku bağışı ve nakli hakkındaki bilgi ve tutumları. *SDÜ Tıp Fakültesi Dergisi, 15*(4), 28-33.

Bozoklar, A. (2009). Türkiye'de organ bağışı. *Koordinatör Perspektifi, Türkiye Klinikleri Genel Cerrahi Dergisi, 2*(1), 5-9.

Bölükbaş, N., Eyüpoğlu, A., & Kur, P. (2004). Organ bağışı hakkında üniversite öğrencilerinin düşünceleri. *O.M.Ü. Tıp Dergisi, 21*(2), 73-77.

Göz, F., & Şalk Gürelli Ş. (2007). Yoğun bakım hemşirelerinin organ bağışı ile ilgili düşünceleri. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi, 2*(5), 77-88.

http://www.haberler.com/kadavradan-rahim-nakli. Son Erişim Tarihi: 01.03.2012.

Koçak Süren, Ö. (2007). Organ ve doku naklinin yasal ve etik açıdan incelenmesi. *TBB Dergisi, 73,* 174-195.

Yaşar, M., Oğur, R., Uçar, M., Göçgeldi, E., Yaren, H., Tekbaş, Ö. F., & Korkmaz, A. (2008). Bir sağlık meslek yüksekokulu son sınıf öğrencilerinin organ bağışı konusundaki tutumları ve tutumlarına etki eden faktörler. *Genel Tıp Dergisi, 18*(1), 33-37.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs, Haziran, Temmuz 2012 Cilt 1 Sayı 2 ISNN: 2146-9199

OKUL MÜDÜRLERİNİN BİLGİ YÖNETİMİ SÜREÇ YETERLİKLERİNİN VE LİDERLİK BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

Betül Balkar
Gaziantep Üniversitesi
b.balkar@gmail.com

Sevilay Şahin
Gaziantep Üniversitesi
ssahin@gantep.edu.tr

Özet

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim okulu müdürlerinin bilgi yönetimi süreç yeterlikleri ile liderlik becerilerinin incelenerek, en yetersiz oldukları bilgi yönetimi süreç yeterliğinin ve liderlik becerisinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aynı zamanda, okul müdürlerinin en yetersiz oldukları bilgi yönetimi süreç yeterliğindeki ve liderlik becerisindeki yetersizliğin nedenleri incelenmiştir. Araştırma Adana ili Çukurova ilçesinde bulunan ortaöğretim okullarında görev yapan 573 öğretmen ve 27 okul müdürü ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nitel ve nicel teknikler birlikte kullanılmıştır. Nicel veriler anket yöntemi ile nitel veriler ise, yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi ile toplanmıştır. Araştırmanın nicel bölümünde ortaöğretim okulu öğretmenleri yer almaktadır. Okul müdürlerinin bilgi yönetimi yeterlikleri ve liderlik becerileri, öğretmenler tarafından değerlendirilmiştir. Araştırmanın nitel bölümünde ise, okul müdürleri yer almaktadır. Okul müdürlerinin öğretmenler tarafından yapılan değerlendirmeler hakkındaki görüşleri, araştırmanın nitel bölümünde incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, okul müdürlerinin en yetersiz oldukları bilgi yönetimi süreç yeterliği bilginin paylaşılması; en yetersiz oldukları liderlik becerisi ise, süreci sorgulama olarak belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Bilgi yönetimi süreç yeterlikleri, liderlik becerileri, okul müdürleri.

EXAMINATION OF THE KNOWLEDGE MANAGEMENT PROCESS COMPETENCIES AND LEADERSHIP SKILLS OF SCHOOL PRINCIPALS

Abstract

The aim of this research was to determine most unsatisfactory knowledge management process competency (KMPC) and leadership skill (LS) of secondary school principals by examining principals' KMPCs and LSs. In accordance with this purpose, reasons of incompetency in the most unsatisfactory KMPC and LS of principals were investigated. The study was carried out with 573 secondary school teachers and 27 principals working in Çukurova district of Adana province. Qualitative and quantitative techniques were used together. Quantitative data were obtained by survey method; qualitative data were obtained by semi-structured interviews. Teachers took part in the quantitative part of the study and KMPCs and LSs of principals were assessed by the teachers. Principals took part in the qualitative part and the opinions of principals related to the assessments of teachers were examined. According to the results, the most unsatisfactory KMPC is knowledge sharing; the most unsatisfactory LS is challenging the process.

Key Words: Knowledge management process competencies, leadership skills, school principals.

GİRİŞ

Bilgi yönetimi farklı alanlardaki uygulamaların bütünleştirilmesi sonucunda gerçekleştirilebilen bir süreçtir. Bilgi yönetimi, örgüt üyelerinin yaratıcı kapasitelerinin ve enformasyon teknolojilerinin kapasitesinin bir araya getirildiği örgütsel süreçlerde ortaya çıkmaktadır (Hussain, 2010). Pan ve Scarbrough (1999), bilginin sosyal

olarak inşa edildiğini ve teknolojik ve örgütsel faktörler arasındaki karşılıklı etkileşim yoluyla şekillendiğini belirtmişlerdir. Bilgi yönetimi yoğun olarak; insan/sosyal yönelimli ve/veya sistem/teknoloji yönelimli bakış açıları etrafında yapılandırılmaktadır (Santo, 2005). Bilgi yönetiminde insana odaklanan anlayış, bilgiyi insanın yarattığını ve çeşitli amaçlarla kullandığını savunmaktadır. Bilgiyi depolanabilen ve manipüle edilebilen bir nesne olarak gören teknoloji temelli anlayış, bilgi yönetiminde insan faktörünü önemsiz göstermeye çalışmaktadır. Enformasyon teknolojilerinin bilginin paylaşımına katkıda bulunduğu yadsınamaz, ancak bu sistemlerin bilginin yaratılması sürecinde tek başına rol oynamaları da elbette mümkün değildir (Pemberton, 1998).

Birçok araştırmacı bilgi yönetimine ilişkin; sağlayıcı, süreçler ve örgütsel performans olmak üzere üç temel faktörden bahsetmektedir. Bilgi yönetimi sağlayıcıları, bilgiyi güçlendirmede kullanılan örgütsel mekanizmalardır. Bilgi yönetimi sağlayıcıları; organizasyon içerisinde bilginin oluşturulmasında, paylaşılmasında ve korunmasında yardımcı olmaktadırlar. Bilgi yönetimi süreçleri ise, çeşitli aktiviteleri kapsamaktadır. Bu aktiviteler değişkenlik gösterse de genellikle; yaratma, geliştirme, paylaşma, depolama ve kullanma gibi aktivitelerin, süreçler kapsamında gerçekleştirildiği söylenebilir (Paliszkiewicz, 2007). Bilgi yönetimi kabiliyetleri ise; alt yapı ve süreç olmak üzere iki başlık altında toplanmaktadır. Alt yapı kabiliyetleri; teknoloji, yapı ve kültür; süreç kabiliyetleri ise; elde etme, dönüştürme, uygulama ve korumadır (Gold, Malhotra ve Segars, 2001). Bilgi yönetiminin uygulanabilmesi için değişim ajanı olabilecek bilgi yönetimi profesyonellerine ihtiyaç duyulması, organizasyonlarda üst yönetimin bu sürece katılmasını ve destek vermesini gerektirmektedir (Koenig, 1999). Organizasyon yöneticilerinin, organizasyonlarında bilgi yönetiminin başarılı bir şekilde uygulanmasını sağlayabilmeleri için, organizasyonlarının gerekli bilgi kabiliyetlerine sahip olmasını sağlamaları gerekmektedir. Bunun için ise, kendilerinin de söz konusu kabiliyet alanlarında gerekli davranışları sergilemeleri ve gerekli niteliklere sahip olmaları önem taşımaktadır. Bir başka deyişle bilgi yönetimi aktivitelerini yönetebilmek için gerekli olan bilgi yönetimi yeterliklerini sergilemeleri gerekmektedir.

Inkpen (1996), etkili bilgi yönetiminin gerçekleştirilmesine yardımcı olan faktörler arasında liderliğin de yer aldığını belirtmiştir. Liderlik, örgüt içinde çalışanların bilgi paylaşımında bulunmalarını sağlamaya yardımcı olmaktadır. Liderlik özellikle en iyi uygulamaları benimseyen çalışanları ödüllendirmede ve teşvik etmede işe koşularak, örgüt içinde bilgi paylaşımının ve transferinin gerçekleştirilmesini sağlayabilir (O'Dell ve Grayson, 1998). Pan ve Scarbrough (1999) araştırmalarında; sosyo-teknik perspektif doğrultusunda, bilgi yönetimi uygulamaları ve örgütsel bağlam arasındaki etkileşimleri incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda; bilgi yönetimi uygulamasının özümsenmesi için çok düzeyli bir bağlam kurmada, liderlik ve yönetimin önemli rolü olduğunu belirlemişlerdir. Liderlik becerileri, liderlik görevlerine aktarılmadığı sürece tek başlarına soyut olan kavramlardır (Kaman ve Mitchell, 1999). Etkili liderliğin bir göstergesi olan beceriler arasında, bütün liderlik durumlarında kullanılabilecek olanlar da bulunmaktadır. Bunlar; "analitik kabiliyet, ikna edicilik, konuşma kabiliyeti, detayları hafızada tutma, empati, düşüncelilik ve cazibe" olarak sıralanabilir (Yukl, 1989: 261). Liderin, liderlik tanımı kapsamında yer alan; bir hedef doğrultusunda organizasyon üyelerini etkileyebilmesi ve organizasyonu yönlendirebilmesi için; beceriler, özellikler ve kabiliyetlerin de içerisinde bulunduğu liderlik yeterliklerini uygulayabilmesi gerekmektedir. Giderek artan rekabetçi ortamlarda, organizasyonların liderlik yeteneğinin farkında olması ve liderlik yeteneğinin geliştirilmesi yönünde faaliyetlerde bulunması önem kazanmıştır. Liderlerin sahip olmaları gereken beceri seti liderin rolüne göre farklılık gösterebilmektedir (Wells ve Hejna, 2009).

Bilgi toplumunda sürdürülebilir değişiklikler gerçekleştirebilmek için, eğitim liderlerinin birçok konuda yeterli olması gerekmektedir. Geleceğin müdürleri bilgi toplumunda değişime öncü olabilmek için, liderliği oluşturan beş temel unsura sahip olmalıdırlar. Bu unsurlar; "manevi (ahlaki) amaç, değişimi anlama, ilişki geliştirme kabiliyeti, bilgi yaratma ve paylaşma ile bütünlük oluşturma" (Fullan, 2002: 17) şeklindedir. Bu unsurlara enerji, coşku ve umut gibi kişisel özelliklerin eşlik etmesi gerekmektedir. Unsurlar arasında yer alan manevi amaç; topluma pozitif katkıda bulunma niyetine vurgu yapmakta ve bütün okulların geliştirilmesine odaklanmaktadır (Fullan, 2002). Goor ve Schwenn (1997), okul müdürünün bir lider olarak sahip olması gereken beceriler kapsamında; işbirliği yapabilme, pozitif tutum sergileme, etkili dinleme becerisi ve güven oluşturmanın yer aldığını ifade etmiştir. Okul müdürlerinin rollerinin karmaşıklığı, gerek duydukları liderlik becerilerinin çeşitlenmesine neden olmaktadır (Young, 1994). Modern okul liderlerinin öğretimsel liderliği gerçekleştirebilmeleri için, karar verme süreçlerini verilere dayanarak gerçekleştirmeleri önemlidir. Bunun için

eğitimcilerin bilgi yönetimini; "en iyi uygulamalara veya öğrenilen derslere ilişkin bilginin toplanması; bu uygulamaların ve derslerin onları kullanabilecek kişilerle paylaşılması; bu uygulamaların veya derslerin daha sonraki yenilikler ve/veya sınıftaki müdahaleler için uygulanması olarak" tanımlamaları gerekmektedir. (Stevenson, 2000: 198).

Okullarda bilgi yönetimine verilen önem, okullarda örgütsel bir bilgi sistemi oluşturulmasına hizmet etmektedir. Organizasyonlarda sürekli değişen ve gelişen şartlara bağlı olarak yeni ihtiyaçlar ve gereklilikler ortaya çıkmaktadır. Değişen ve gelişen koşullar, okullardan ve öğretmenlerden beklenenleri de değiştirmektedir. Okullar artık sadece bilginin yayıldığı yerler değil, aynı zamanda bilginin yaratıldığı yerler olmak durumundadır (Hargreaves, 1999). Okulların öğretmen, öğrenci, veliler ve okul çevresi gibi çeşitli paydaşlarının bulunması, okul müdürlerinin bu süreçte sosyal katılımı sağlama yönünde daha fazla çaba harcamalarını gerekli kılmaktadır. Dolayısıyla okul müdürlerinin, bilgi yönetiminin uygulanması yönünde destek kazanmaları zorlu bir süreçtir. Okul müdürlerinin bilgi yönetimini uygulamada karşılaşabilecekleri zorluklara, okul paydaşlarının desteğini kazanma ve bu sürecin işletilmesine gönüllü olarak katılmalarını sağlama konularında karşılaşabilecekleri zorluklar da eklendiğinde, okul müdürlerinin gerek bilgi yönetimi yeterlikleri gerekse liderlik becerileri açısından yeterli bir düzeyde bulunmalarının önemi artmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, ortaöğretim okulu müdürlerinin bilgi yönetimi süreç yeterlikleri ile liderlik becerileri incelenerek, en yetersiz oldukları bilgi yönetimi süreç yeterliğinin ve liderlik becerisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, ortaöğretim okulu müdürlerinin en yetersiz oldukları bilgi yönetimi süreç yeterliğindeki ve liderlik becerisindeki yetersizliğin nedenleri incelenmiştir.

Problem Durumu

Araştırmada; "ortaöğretim okulu müdürlerinin en yetersiz oldukları bilgi yönetimi süreç yeterliği ve liderlik becerisi hangisidir?" sorusuna yanıt aranmıştır. Araştırmada yanıt aranan alt problemler ise şunlardır:

1. Ortaöğretim okulu müdürlerinin en yetersiz oldukları bilgi yönetimi süreç yeterliğindeki yetersizliklerinin nedenleri nelerdir?
2. Ortaöğretim okulu müdürlerinin en yetersiz oldukları liderlik becerisindeki yetersizliklerinin nedenleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma nicel ve nitel tekniklerin bir arada kullanıldığı karma araştırma yaklaşımı ile yapılmıştır. Araştırmanın nicel boyutu tekil tarama modeliyle; nitel boyutu durum çalışması modeliyle yürütülmüştür.

Araştırma Grupları

Ortaöğretim okulu müdürlerinin bilgi yönetimi süreç yeterlikleri ve liderlik becerileri, araştırmanın nicel boyutunda, ortaöğretim okulu öğretmenleri tarafından değerlendirilmiştir. Ortaöğretim okulu müdürlerinin, öğretmenler tarafından yetersiz bulundukları bilgi yönetimi süreç yeterliğindeki ve liderlik becerisindeki yetersizliklerinin nedenleri ise, araştırmanın nitel boyutunda, okul müdürleri tarafından değerlendirilmiştir.

Nicel Verilerin Toplandığı Evren ve Örneklem

Araştırmanın nicel boyutunun evreni, Adana ilinin Çukurova ilçesinde görev yapan ortaöğretim okulu öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise, araştırmaya katılmaya gönüllü olan ve basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen 573 ortaöğretim okulu öğretmeninden oluşmaktadır.

Nitel Verilerin Toplandığı Katılımcılar

Araştırmanın nitel veri toplama sürecinde herhangi bir örnekleme yöntemi kullanılmamıştır. Nicel verilerin toplandığı 27 okulda görev yapan 27 okul müdürü, araştırmanın katılımcılarını oluşturmaktadır. Nitel veriler, araştırmanın nicel verilerinin analiz edilmesinden sonra toplanmıştır. Araştırmanın nicel bölümünde öğretmenler tarafından değerlendirilen okul müdürlerinin tamamının katılımcı olmasının, nicel verilerin analizi

sonucunda okul müdürlerine ilişkin ortaya çıkan bulguların daha ayrıntılı olarak incelenmesine yardımcı olabileceği düşünülmüştür.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Okul müdürlerinin bilgi yönetimi süreç yeterliklerine ilişkin nicel veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen "Okul Müdürü Bilgi Yönetimi Süreç Yeterlikleri Ölçeği" (OMBYSYÖ) ile liderlik becerilerine ilişkin veriler ise, Kouzes ve Posner (2001) tarafından geliştirilen "Liderlik Uygulamaları Envanteri" ile toplanmıştır.

OMBYSYÖ; bilginin oluşturulması, bilginin elde edilmesi, bilginin depolanması ve korunması, bilginin paylaşılması, bilginin kullanılması ve değerlendirilmesi olmak üzere toplam beş boyuttan oluşmaktadır. OMBYSYÖ beşli likert tipi bir ölçek olup likert tipi derecelendirmeye uygun olarak; "Hiçbir zaman=1, Nadiren=2, Bazen=3, Çoğu zaman=4 ve Her zaman=5" seçenekleriyle derecelenmektedir. Bireylerin liderlik becerilerine sahip olup olmadıkları davranışlarında ve uygulamalarında gözlemlenebilmektedir. Envanterde liderlik becerilerinin varlığı ve birey tarafından sergilenme düzeyleri, davranışlara dayalı olarak değerlendirilmektedir. Envanterde "yol gösterme", "ortak bir vizyon oluşturma, "süreci sorgulama", "personeli gelişimi konusunda cesaretlendirme" ve "izleyenlerinin başarılarını kutlayarak cesaretlendirme" olmak üzere beş temel alt liderlik davranışı incelenmektedir (Kouzes ve Posner, 2001). Türkçeye uyarlanması ve geçerlik ve güvenirlik çalışması Duygulu (2007) tarafından yapılan envanter, beşli likert tipi derecelendirmeye uygun olarak; 1: Hemen hemen hiçbir zaman, 2: Ender olarak/Nadiren, 3: Bazen, 4: Sık sık/çoğunlukla, 5: Hemen hemen her zaman seçenekleriyle derecelenmektedir. Araştırmanın nitel verileri yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi ile toplanmıştır. Araştırmanın nicel verilerinin toplandığı 27 ortaöğretim okulunda görev yapan 27 okul müdürü ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Nicel verilerin analizinde ortalama puanlardan yararlanılmıştır."Bilgi Yönetimi Süreç Yeterlikleri Ölçeği" ve "Liderlik Uygulamaları Envanteri"ne ilişkin aritmetik ortalamaların yorumlanmasında beşli dereceleme ölçeğindeki "Her zaman/hemen hemen her zaman" seçeneği için 5, "Çoğu zaman/sık sık" seçeneği için 4, "Bazen" seçeneği için 3, "Nadiren" seçeneği için 2, "Hiçbir zaman/hemen hemen hiçbir zaman" seçeneği için 1 puan verilmiş ve öğretmen görüşleri derecelendirme ölçeği kullanılarak sayısallaştırılmıştır. Bu beşli ölçekteki dört aralık için (5-1 = 4) hesaplanan aralık katsayısına göre (4/5 = 0.80) ölçeklerin boyutlarına ve ölçeklere ait aritmetik ortalamalarına karşılık gelen algı düzeyleri belirlenmiştir. Nitel verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Yapılan kodlamalar genel bir çerçeve içerisinde gerçekleştirilmiştir. Yani verilerden çıkarılan kavramlara ve ilgili literatür kapsamında daha önceden belirlenmiş kavramlara göre bir kodlama süreci uygulanmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Ortaöğretim Okulu Müdürlerinin Bilgi Yönetimi Süreç Yeterliklerine İlişkin Bulgular

Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin OMBYSYÖ'ye verdikleri cevaplara ilişkin puan ortalamaları, ortalamaların karşılık geldiği algı düzeyleri ve standart sapmalar Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: OMBYSYÖ ve OMBYSYÖ'nün Boyutlarından Alınan Toplam Puanlara İlişkin Bulgular

Boyutlar	$\overline{X}$	Ortalama Puana Karşı Gelen Algı Düzeyi
Bilginin oluşturulması	38,01	Çoğu Zaman
Bilginin Elde Edilmesi	26,12	Çoğu Zaman
Bilginin depolanması ve korunması	48,04	Çoğu Zaman
Bilginin paylaşılması	45,22	Çoğu Zaman
Bilginin Kullanılması ve değerlendirilmesi	53,39	Çoğu Zaman
TOPLAM	210,79	Çoğu Zaman

Tablo 1'de görüldüğü gibi, ortaöğretim okulu öğretmenleri; okul müdürlerinin bilginin oluşturulması ($\overline{X}$ = 38,01), bilginin elde edilmesi ($\overline{X}$ = 26,12), bilginin depolanması ve korunması ($\overline{X}$ = 48,04), bilginin paylaşılması

($\overline{X}$ = 45,22) ve bilginin kullanılması ve değerlendirilmesi ($\overline{X}$ = 53,39) bilgi yönetimi süreç yeterliklerinin hepsini çoğu zaman sergilediğini düşünmektedirler. Bilgi yönetimi süreç yeterliklerinin toplamına ait ortalamaya ($\overline{X}$ = 210,79) karşılık gelen algı düzeyi de çoğu zaman olmuştur. OMBYSYÖ'nün boyutlarında yer alan madde sayıları eşit olmadığı için, her bir boyuttan alınan ortalama puanın, ait olduğu boyuttan alınabilecek en yüksek puanın yüzdesel olarak ne kadarını temsil ettiği hesaplanmıştır. Buna göre; bilginin oluşturulması boyutundan alınan ortalama puan ($\overline{X}$ = 38,01), bu boyuttan alınabilecek en yüksek puanın ($\overline{X}$ = 50) % 76,02'sini oluşturmaktadır. Bilginin elde edilmesi boyutundan alınan toplam puan ($\overline{X}$ = 26,12), bu boyuttan alınabilecek en yüksek puanın ($\overline{X}$ = 35) % 74,63'ünü oluşturmaktadır. Bilginin depolanması ve korunması boyutundan alınan toplam puan ($\overline{X}$ = 48,04), bu boyuttan alınabilecek en yüksek puanın ($\overline{X}$ = 60) % 80,07'sini oluşturmaktadır. Bilginin paylaşılması boyutundan alınan toplam puan ($\overline{X}$ = 45,22), bu boyuttan alınabilecek en yüksek puanın ($\overline{X}$ = 65) % 69,57'sini oluşturmaktadır. Bilginin kullanılması ve değerlendirilmesi boyutundan alınan toplam puan ($\overline{X}$ = 53,39), bu boyuttan alınabilecek en yüksek puanın ($\overline{X}$ = 70) % 76,27'sini oluşturmaktadır. OMBYSYÖ'nün tamamından alınan toplam puan ($\overline{X}$ = 210,79) ise, ölçeğin tamamından alınabilecek en yüksek toplam puanın ($\overline{X}$ = 280) % 75,28'ini oluşturmaktadır. Bu bulgulara göre; ortaöğretim okulu öğretmenleri, okul müdürlerinin en yetersiz oldukları bilgi yönetimi süreç yeterliğinin, bilginin paylaşılması yeterliği olduğunu düşünmektedirler.

Bilginin Paylaşılması Yeterliği Boyutuna İlişkin Bulgular

Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin OMBYSYÖ'nün "bilginin paylaşılması" boyutuna verdikleri cevapların frekans, yüzde, ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Bilginin Paylaşılması Yeterliği Boyutuna İlişkin Bulgular

	$\overline{X}$
Okulla ilgili ihtiyaç duyduğumuz her türlü bilgiye, okul içinde nereden ulaşabileceğimizi bize sözel olarak anlatır.	3,69
Hangi öğretmenin hangi konularda daha fazla bilgiye sahip olduğunun, bütün öğretmenler tarafından bilinmesini sağlar.	3,40
Okul için gerekli olabilecek her türlü bilginin okul içinde ve dışında nerede bulunabileceği konusunda, elektronik bir bilgi sistemi oluşturmaya çalışır.	3,55
Eğitim-öğretim süreçlerinde ihtiyaç duyduğumuz her türlü bilginin okul dışında nerede bulunabileceğini bize sözel olarak anlatır.	3,51
Okul gelişimi adına yapılmasının yararlı olacağını düşündüğü her türlü uygulamayı, bize tanıtarak uygulama hakkında gerekli bilgileri paylaşır.	3,69
Okul içinde yaptığı sunum ve toplantılarda görsel sunum tekniklerini kullanır.	3,45
Gerekli durumlarda okuldaki uygulamalara ilişkin bilgileri bize bildirmek için, telefon kullanmayı tercih eder.	3,39
Bilgi ve deneyimlerimizi, okulda görev yapan diğer meslektaşlarımızla paylaşmamızı sağlamak için, çalışma takımları oluşturmamız yönünde bizi teşvik eder.	3,65
Öğretmenler arasında diyalog aracılığıyla bilgi paylaşımının sağlanabileceği sosyal etkinlikler düzenler.	3,49
Bilgi ve fikirlerimizi sadece sözel olarak değil yazılı olarak da okul yönetimiyle paylaşmamızı teşvik eder.	3,59
Okul yönetiminin ve öğretmenlerin birbirleriyle daha aktif bilgi paylaşımında bulunabilmesi için, çeşitli sohbet yazılımlarının (msn, yahoo messenger, google talk vb.) kullanılmasını teşvik eder.	3,19
Okulumuzda deneyimli öğretmenlerin deneyimsiz öğretmenlere mesleki konularda yardımcı olmalarını teşvik eder.	3,41
Okulun geçmiş uygulamalarına ilişkin sahip olduğumuz bilgileri, okulda göreve yeni başlayan öğretmenlerin okuyabilmesi için rapor etmemizi ister.	3,15

Bilginin paylaşılması yeterliği boyutunda en yüksek ortalamaya "Okulla ilgili ihtiyaç duyduğumuz her türlü bilgiye, okul içinde nereden ulaşabileceğimizi bize sözel olarak anlatır" ($\overline{X}$=3,69) ve "Okul gelişimi adına yapılmasının yararlı olacağını düşündüğü her türlü uygulamayı, bize tanıtarak uygulama hakkında gerekli bilgileri paylaşır" ($\overline{X}$=3,69) maddeleri sahiptir. Bu bulgulara göre, okul müdürlerinin okul içindeki faaliyetlerin doğru bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için, öğretmenleri bilgilendirmeye çoğu zaman önem verdikleri söylenebilir. En düşük ortalamaya ise, "Okulun geçmiş uygulamalarına ilişkin sahip olduğumuz bilgileri, okulda göreve yeni başlayan öğretmenlerin okuyabilmesi için rapor etmemizi ister" ($\overline{X}$=3,15) maddesi sahiptir.

Okul müdürleri ile yapılan görüşmelerde, okullarda bilginin paylaşılması için ne tür uygulamalarda bulundukları sorulmuştur. Bu şekilde öğretmenler tarafından, bilginin paylaşılması alanında diğer yeterlik alanlarına göre daha az yeterli bulunmalarının nedenleri belirlenmeye çalışılmıştır. Okul müdürleri görüşmelerde; hangi tür bilgileri öğretmenlerle karşılıklı olarak paylaşmayı tercih ettiklerinden, bilgi paylaşımını kısıtlayan faktörlerden ve bilgi paylaşma yollarından bahsetmişlerdir. Bu nedenle okul müdürlerinin görüşleri; "paylaşılan bilgi türleri", "bilgi paylaşımını kısıtlayan faktörler" ve "bilgi paylaşımında kullanılan yollar/bilgi paylaşma şekilleri" temalarında kodlanmıştır. Okul müdürlerinin bilginin paylaşılması sürecindeki uygulamalarına ilişkin tematik ve kavramsal kodlamalar Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Okul Müdürlerinin Bilginin Paylaşılması Sürecindeki Uygulamalarına İlişkin Tematik ve Kavramsal Kodlamalar

Temalar	Alt Temalar	Kavramsal Kodlamalar
Paylaşılan Bilgi Türleri		*Okuldaki işlerin yapılmasını etkileyen bilgiler *Özlük hakları *Eğitim-öğretim alanındaki yenilikler *Okuldaki araç-gereçlerle ilgili bilgiler *Toplantılar için belirlenen gündem maddeleri ile ilgili bilgiler *Resmi yazışma kuralları *Protokol kuralları *Okul faaliyetleri ile ilgili bilgiler (Yapılması planlanan uygulamalar; Uygulamaya konmuş faaliyetler; Haftalık okul projeleri; Aylık çalışma programı) *Ortak karar almaya yönelik fikir alışverişleri *Mevzuat *Kültürel bilgiler (Faydalı bulunan kitaplar/yazılar; Faydalı bulunan televizyon programları) *Öğrencilerle ilgili konular *Öğretmen sorunları *Teknolojik gelişmeler
Bilgi Paylaşımını Kısıtlayan Faktörler	**Zaman Faktörü**	*Zaman yetersizliği (Mesai saatinin kısalığı)
	Okul Müdürlerinden Kaynaklanan Faktörler	*Okul müdürlerinin bilgileri kendilerine saklamaları *Okul müdürlerinin nasıl bilgi paylaşımında bulunabileceklerini bilmemeleri
	Öğretmenlerden Kaynaklanan Faktörler	*Öğretmenlerin araştırma yapma konusunda isteksiz olması *Öğretmenlerin bilgisayar kullanımında yetersiz olmaları *Öğretmenlerin internet aracılığıyla paylaşma konusunda yetersiz olmaları *Okul müdürü ve öğretmenler arasındaki diyalog eksikliği *Öğretmenlerin bilgi paylaşımında bulunmaya gönülsüz olmaları *Öğretmenlerin ders saatlerinin dışında okulda bulunmamaları *Öğretmenlerin okul müdüründen çekinmeleri *Bilgi paylaşımının sadece okul müdürlerinden beklenmesi *Okul müdürünün bilgi paylaşımında bulunduğunun anlaşılmaması (Davranışsal paylaşımların dikkate alınmaması; Bilgi paylaşmanın okul müdürünün görevi olarak değerlendirilmesi)
Bilgi Paylaşımında Kullanılan Yollar/Bilgi Paylaşma Şekilleri	**Sözlü Paylaşım**	*İlgili öğretmenle bireysel paylaşım *Toplu paylaşım (Öğretmenlerle toplantı; Kurul toplantıları; Zümre toplantıları) *Öğretmenler odasında zaman geçirme
	Yazılı Paylaşım	*Öğretmenler odasındaki panolara asma *E-mail ile doküman/bilgi paylaşma *Duyuru yazıları hazırlama
	Davranış Yoluyla Paylaşma	

Okul müdürleri, öğretmenlerle karşılıklı olarak bilgi paylaşımında bulunduklarını düşünmektedirler. Sadece bilgi paylaşımında bulunurken, paylaşacakları bilgi türü konusunda seçici davrandıkları anlaşılmaktadır. Bilgi

paylaşımının istenilen düzeyde olmamasının nedenini ise, kendilerinden ziyade öğretmenlere yüklemektedirler. Her ne kadar nicel verilere göre bilginin paylaşılması yeterliği, diğer yeterliklerle kıyaslandığında, okul müdürlerinin en az sergiledikleri yeterlik alanı olsa da, okul müdürleri tarafından sergilenme sıklığı "çoğu zaman"dır. Dolayısıyla okul müdürlerinin bilgi paylaşımında bulundukları, ancak çoğunlukla öğretmenlerden kaynaklanan faktörlerle bu paylaşımın kısıtlandığı ve her bilgiyi paylaşmayı doğru bulmadıkları bulguları, nicel bulguları destekleyici ve açıklayıcı niteliktedir.

Ortaöğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Becerilerine İlişkin Bulgular

Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin "Liderlik Uygulamaları Envanteri"ne verdikleri cevaplara ilişkin puan ortalamaları, ortalamaların karşılık geldiği algı düzeyleri ve standart sapmalar Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4: Liderlik Uygulamaları Envanteri ve Liderlik Uygulamaları Envanterinin Boyutlarından Alınan Toplam Puanlara İlişkin Bulgular

Boyutlar	$\overline{X}$	Ortalama Puana Karşı Gelen Algı Düzeyi
Yol Gösterme	22,81	Sık sık/Çoğunlukla
Ortak Vizyon Oluşturma	22,87	Sık sık/Çoğunlukla
Süreci Sorgulama	22,15	Sık sık/Çoğunlukla
Personeli Gelişimi Konusunda Cesaretlendirme	22,77	Sık sık/Çoğunlukla
İzleyenlerinin Başarılarını Kutlayarak Cesaretlendirme	22,29	Sık sık/Çoğunlukla
TOPLAM	112,92	Sık sık/Çoğunlukla

Tablo 4'de görüldüğü gibi, ortaöğretim okulu öğretmenleri; okul müdürlerinin yol gösterme ($\overline{X}$ = 22,81), ortak vizyon oluşturma ($\overline{X}$ = 22,87), süreci sorgulama ($\overline{X}$ = 22,15), personeli gelişimi konusunda cesaretlendirme ($\overline{X}$ = 22,77) ve izleyenlerin başarılarını kutlayarak cesaretlendirme ($\overline{X}$ = 22,29) liderlik becerilerinin hepsini sık sık/çoğunlukla sergilediğini düşünmektedirler. Liderlik becerilerinin toplamına ait ortalamaya ($\overline{X}$ = 112,92) karşılık gelen algı düzeyi de sık sık/çoğunlukla olmuştur. Ortalama puanlara bakıldığında, ortaöğretim okulu müdürlerinin diğer liderlik becerilerine göre en az sergiledikleri becerinin, süreci sorgulama becerisi olduğu görülmektedir.

Süreci Sorgulama Liderlik Becerisi Boyutuna İlişkin Bulgular

Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin "Liderlik Uygulamaları Envanteri"nin "süreci sorgulama" boyutuna verdikleri cevapların frekans, yüzde, ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5: Süreci Sorgulama Liderlik Becerisi Boyutuna İlişkin Bulgular

	$\overline{X}$
Okul müdürü, kendi beceri ve yeteneklerini test edebileceği fırsatları araştırır.	3,65
Okul müdürü işlerini yeni ve yaratıcı yollarla yapmaları için öğretmenleri destekler.	3,88
Okul müdürü, okul olarak ne yapıyorsak bunu daha iyi hale getirmek için okul dışında yenilikçi yollar araştırır.	3,80
Okul müdürü, işler beklendiği gibi gitmediğinde "Bu deneyimden ne öğrenebiliriz?" diye sorar.	3,50
Okul müdürü, üzerinde çalıştığımız proje ve programlar için ulaşılabilir hedefler saptadığımızdan, somut planlar yaptığımızdan ve ölçülebilir kilometre taşları belirlediğimizden emin olur.	3,79
Okul müdürü, bir işin sonunda başarısızlık olasılığı olduğunda bile denemek ve risk almaktan kaçınmaz.	3,51

Süreci sorgulama liderlik becerisi boyutunda "Okul müdürü işlerini yeni ve yaratıcı yollarla yapmaları için öğretmenleri destekler" ($\overline{X}$ =3,88) maddesi en yüksek ortalamaya sahiptir. Bu bağlamda, okul müdürlerinin çoğu zaman, öğretmenlerin farklı yöntem ve teknikleri kullanmalarını destekledikleri söylenebilir. "Okul müdürü, işler beklendiği gibi gitmediğinde 'Bu deneyimden ne öğrenebiliriz?' diye sorar" ($\overline{X}$ =3,50) maddesi ise, en düşük ortalamaya sahiptir. Okul müdürleri ile yapılan görüşmelerde, okullarda süreçleri sorgulama adına ne

tür faaliyetlerde bulundukları sorulmuştur. Bu şekilde öğretmenler tarafından, süreci sorgulama becerisi alanında diğer liderlik becerisi alanlarına göre daha az yeterli bulunmalarının nedenleri belirlenmeye çalışılmıştır. Okul müdürleri, süreçleri sorgulamada dikkate aldıkları birtakım kriterlerin olduğunu ve bu sorgulamayı yapabilmek için, eğitimsel yenilikleri takip etmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Aynı zamanda okullarda süreçleri sorgulamalarını engelleyen durumlardan da bahsetmişlerdir. Bu nedenle okul müdürlerinin görüşleri; süreçlerin sorgulanmama nedenleri, risk alma kriterleri ve eğitimsel yenilikleri öğrenme kaynakları temalarında kodlanmıştır. Okul müdürlerinin süreci sorgulama uygulamalarına ilişkin tematik ve kavramsal kodlamalar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: Okul Müdürlerinin Süreci Sorgulama Uygulamalarına İlişkin Tematik ve Kavramsal Kodlamalar

Temalar	Kavramsal Kodlamalar
Süreçlerin Sorgulanmama Nedenleri	*Soruşturma (Başarısızlığın paylaşılmaması; Yapılan her uygulamanın hesabının sorulması; Sistemin güvensizliği) *Teknolojiye yabancılık (Bilgisayar kullanamama) *Fazla çalışmaktan kaçış (Okul dışındaki meşguliyetler; Zaman harcamak istememe; Yorgunluktan kaçış; İş üstlenmek istememe) *Statükocu anlayış (Hata yapmama isteği; Gelişmeleri takip etmeme) *Kaynakların yetersizliği (Maddi destek eksikliği; Öğretmen yeterliklerindeki eksiklik) *Öğretmenlerin çalışma saatleri *Bilgiye ulaşma yollarını bilmeme
Risk Alma Kriterleri	*Okul başarısına katkı *Eğitime/öğrenciye fayda sağlama *Okul vizyonuna uygunluk *Yönetimsel kurallara uygunluk *Okul şartlarına/olanaklarına uygunluk *Yenilikleri kurumsallaştırabilme (Öğretmen yeterliği; Öğretmen çabaları) *Çağın gerektirdiği yeniliklere uygunluk *İşleri kolaylaştırma
Eğitimsel Yenilikleri Öğrenme Kaynakları	*Internet (Talim ve Terbiye Kurulu sitesi; Milli Eğitim Bakanlığı sitesi; Ortaöğretim Genel Müdürlüğü sitesi; Bakanlık müfettişi siteleri) *Medya *Eğitsel yayınlar *Bilimsel araştırmalar *Tecrübeli kişilerle/meslektaşlarla fikir alışverişi *Başka ülkelerin eğitimsel uygulamaları *Diğer okulları gözlemleme (Özel okulların faaliyetleri) *İş yeri ve kuruluşlarla işbirliği

Okul müdürleri yapabildikleri ölçüde süreçleri sorguladıklarını, süreci sorgulama faaliyetlerini gerçekleştirebilmek için, eğitim-öğretim ve eğitim yönetimi alanındaki gelişmeleri takip ettiklerini ve bu faaliyetler süresince, belirli kriterleri dikkate alarak yeni uygulamaları hayata geçirme riskini aldıklarını belirtmişlerdir. Ancak her ne kadar süreci sorgulama faaliyetlerinde bulunmak isteseler bile, kendilerinin dışındaki bazı etmenlerden dolayı sınırlandıklarını düşünmektedirler. Dolayısıyla nicel verilerin ortaya koyduğu, okul müdürleri tarafından süreci sorgulama becerisi ile ilgili davranışların daha az sergilenmesinin nedenlerine açıklık getirilmektedir.

TARTIŞMA

Araştırmanın bulgularına göre, ortaöğretim okulu öğretmenleri, okul müdürlerinin en az sergiledikleri bilgi yönetimi süreç yeterliği boyutunun bilginin paylaşılması olduğunu düşünmektedirler. Bu bulguya paralel olarak Fidan (2007), yönetici ve öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticilerinin bilgi yönetimi araçlarını kullanma konusundaki yeterliklerini incelediği çalışmasında, bilgi paylaşımı ve değerlendirme boyutunu, genel görüş düzeyine göre en düşük ortalamaya sahip boyut olarak tespit etmiştir. Dağlı ve Uzunboylu (2007) ise, okul yöneticilerinin, öğretmenlerle tamamen yeterli seviyede bilgi paylaştıklarını tespit etmiştir. Kılıç (2007) yapmış olduğu araştırmanın sonucunda; okul müdürlerinin kendilerini bilgiyi paylaşma yeterlik alanında üst düzey yeterlikte algıladıklarını tespit etmiştir. Özsarıkamış (2009), öğretmenlerin okul yöneticilerini; bilginin paylaşılması alanında üst düzeyde yeterli gördüklerini tespit etmiştir.

Araştırmada okul müdürlerinin bilgi paylaşımında çoğunlukla; toplantı yapma ve duyuru panolarını kullanma yollarını tercih ettikleri belirlenmiştir. Bu bulguya paralel olarak Ayral (2007), okul müdürü ve öğretmenlerle yaptığı araştırmasında, en çok kullanılan bilgi paylaşma yöntemleri arasında; duyuru panolarının kullanılmasının ve sorun çözme toplantılarının yapılmasının bulunduğunu tespit etmiştir. Benzer şekilde Niehoff (2010), öğretmenler arasında profesyonel bilginin paylaşımını artıran bilgi yönetimi uygulamalarının neler olduğunu incelediği araştırmasında, profesyonel bilgi paylaşımını artıran bilgi yönetimi uygulamaları arasında; informal akran paylaşımı, akran mentorlüğü, bölüm toplantıları ve disiplinler arası toplantıların bulunduğunu tespit etmiştir. Araştırmada, okul müdürlerinin görüşleri doğrultusunda, zaman sıkıntısının, bilgi paylaşımı sürecinin gerçekleştirilmesini engelleyen bir faktör olduğu ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde Awang (2009), bilgi yönetimi

aktiviteleri ve bağlamsal faktörler olarak nitelendirilen yönetim, teknoloji ve kültür arasındaki ilişkileri incelediği araştırmasında, zaman sıkıntısı ve öğretmenlerin iş yükünün, bilgi aktivitelerinin gerçekleştirilmesini sınırlandırdığını tespit etmiştir.

Araştırmanın sonuçlarına göre, okul müdürleri liderlik becerilerini çoğunlukla sergilemektedirler. Bu bulgunun aksine Çetin (2009), okul müdürlerinin liderlik yeterliklerini öğretmen görüşleri doğrultusunda incelediği çalışmasında, yöneticilerin liderlik yeterlik düzeylerinin normal düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Araştırmada ortaöğretim okulu müdürlerinin en yetersiz değerlendirildikleri liderlik becerisi boyutu, süreci sorgulama becerisi olmuştur. White (2005), araştırmada kullanılan "Liderlik Uygulamaları Envanteri"ni kullanarak, müfettişlerin bakış açılarından okul müdürleri için kritik olan yönetim ve liderlik davranışlarını incelemiştir. Araştırmasının sonucunda süreci sorgulamanın, okul müdürlerinde bulunması gerekliliği açısından, en az değerlendirilen liderlik becerileri arasında yer aldığını tespit etmiştir. Okul müdürlerinin süreci sorgulama liderlik becerisi boyutunda en az sergiledikleri davranış; işler beklendiği gibi gitmediğinde 'bu deneyimden ne öğrenebiliriz?' sorusunu sorma olarak tespit edilmiştir. Benzer şekilde, Dean (2009) tarafından yapılan çalışmada da bu davranış süreci sorgulama boyutunda en az sergilenen davranış olarak tespit edilmiştir. Okul müdürleri tarafından en az sergilenen liderlik becerisi boyutu olarak tespit edilen süreci sorgulama becerisi, başarısızlık olasılığı olsa bile denemeyi ve risk almayı içeren bir liderlik becerisi boyutudur. Araştırmaya katılan öğretmenler, okul müdürlerinin risk almayı içeren becerilerini, süreci sorgulama boyutunda en az sergilenen ikinci beceri olarak değerlendirmişlerdir. Benzer şekilde Karaman (2008), ortaöğretim okulu müdürlerinin liderlik ve yöneticilik davranışlarını, yönetici ve öğretmen görüşleri doğrultusunda incelediği araştırmasının sonucunda, okul yöneticilerinin en az liderlik performansı gösterdikleri davranışın, risk alma olduğunu tespit etmiştir.

Araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilebilir:

1. İhtiyaç duyan öğretmenlerin ve okul müdürlerinin teknoloji okuryazarlığını geliştirmek için, okul bünyesinde çeşitli kurslar düzenlenebilir. Böylece okul müdürleri ve öğretmenlerin teknoloji okuryazarlıklarındaki eksikliklerin, karşılıklı bilgi paylaşımında bulunmalarını engellemesinin önüne geçilebilir.
2. Okullarda etkili ve verimli bilgi paylaşımını sağlayabilmek için, okulların web siteleri ve çeşitli sohbet yazılımları gibi bilgi yönetimi araçlarının kullanımı artırılmalıdır. Okul müdürleri, bu araçların kullanımını özendirmek için, bilgi yönetimi araçlarını kullanma düzeylerine göre öğretmenleri ödüllendirebilir.
3. Okullarda eleştirel fikir üretimini, bilgi paylaşımını ve süreç sorgulamasını yapmayı sağlayabilecek, daha verimli toplantıların yapılabilmesi için, ders saatleri dışındaki belirli saatlerde, öğretmenlerin okulda bulunmaları zorunlu hale getirilebilir.
4. Okullarda eğitimsel işlerle ilgilenen bir müdürlük konumunun yanı sıra, bilgi lideri rollerini üstlenecek ayrı bir müdürlük konumu da oluşturulabilir. Bu şekilde okul müdürlerinin, iş yoğunluklarından dolayı özellikle liderlik becerilerini sergilemelerinin önündeki engel kaldırılabilir.

Not: Bu çalışma 26-28 Nisan 2012 tarihlerinde Antalya'da 46 Ülkenin katılımıyla düzenlenmiş olan "3rd International Conference on New Trends in Education and Their Implications"da sözlü bildiri olarak sunulmuş olup, "Journal of Research in Education and Teaching" Bilim Kurulu tarafından yayınlanmak üzere seçilmiştir.

KAYNAKÇA

Ayral, M. (2007*). Okulda bilgi yönetimi model önerisi kapsamında yönetici ve öğretmen görüşlerine göre Ankara ili okullarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Awang, M. (2009). *Knowledge management in Malaysian secondary schools: Implications of the "smart school" initiative.* Doctoral Dissertation, University of Stirling, UK.

Çetin, M. (2009). *İlköğretim öğretmenlerinin ve müdür yardımcılarının algılarına göre müdürlerinin liderlik yeterlikleri.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Dağlı, G. ve Uzunboylu, H. (2007). İlköğretimde okul yöneticilerinin bilgi yönetimine yönelik yeterlilikleri (KKTC, Lefkoşa örneği). *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 2(2), 68-79.

Dean, M.D. (2009). *The leadership behavior study of African American middle school principals in South Carolina.* Unpublished doctoral dissertation, South Carolina State University, Orangeburg, South Carolina.

Duygulu, S. (2007). *Servis sorumlu hemşirelerine yönelik hazırlanan transformasyonel liderlik eğitim programının liderlik uygulamaları üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Fidan, N. (2007). *Resmi ilköğretim okulu yöneticilerinin bilgi yönetimi araçlarını kullanma yeterlik düzeyine ilişkin bir araştırma (Antalya ili örneği).* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.

Fullan, M. (2002). The change leader. *Educational Leadership*, 59(8), 16-20.

Gold, A.H., Malhotra, A., & Segars, A.H. (2001). Knowledge management: An organizational capabilities perspective. *Journal of Management Information Systems,* 18(1), 185-214.

Goor, M.B., & Schwenn, J.O (1997). Preparing principals for leadership in special education. *Intervention in School & Clinic*, 32(3), 133-141.

Hargreaves, D.H. (1999). The knowledge-creating school. *British Journal of Educational Studies,* 47(2), 122-144.

Hussain, S. (2010). Knowledge management: An emerging imperative of success. *Proocedings of 11th European conference on knowledge management*, (pp.471-475).

Inkpen, A. (1996). Creating knowledge through collaboration. *California Management Review* 39(1), 123–140.

Kaman, V.S., & Mitchell, T. (1999). Going to the future to develop transportation leadership skills. *Journal of Management in Engineering*, 15(1), 82-87.

Karaman, F. (2008). *Ortaöğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin göstermiş olduğu liderlik ve etkili yöneticilik davranışları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul.

Kılıç, İ. (2007). *Eğitim yöneticilerinin bilgi yönetimindeki yeterlikleri (Aksaray ili örneği).* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Koenig, M.E.D. (1999). Education for knowledge management. *Information Services & Use*, 19(1), 17-31.

Kouzes, J.M., & Posner, B.Z. (2001). *Leadership practices inventory [LPI].* (Revised second edition, online version, participant's workbook). San Francisco: Jossey-Bass/Pfeiffer

Niehoff, K.L (2010). *Teachers' professional learning: The role of knowledge management practices.* Doctor of Education Dissertation, University of Connecticut.

O'Dell, C., & Grayson, C.J. (1998). If only we knew what we know: Identification and transfer of internal best practices. *California Management Review,* 40(3), 154-174.

Özsarıkamış, S. (2009). *İlköğretim okulu yöneticilerinin bilgi yönetimi yeterlikleri.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Paliszkiewicz, J. (2007). Knowledge management: An integrative view and empirical examination. *Cybernetics and Systems*, 38(8), 825-836.

Pan, S.L., & Scarbrough, H. (1999). Knowledge management in practice: An exploratory case study. *Technology Analysis & Strategic Management,* 11(3), 359-374.

Pemberton, J.M. (1998). Knowledge management (KM) and the epistemic tradition. *Records Management Quarterly*, 32(3), 58-62.

Santo, S.A. (2005). Knowledge management: An imperative for schools of education. *TechTrends*, 49(6), 42-49.

Stevenson, J.M. (2000). A new epistemological context for education: Knowledge management in public schools. *Journal of Instructional Psychology*, 27(3), 198-201.

Wells, W., & Hejna, W. (2009). Developing leadership talent in healthcare organizations. *Healthcare financial management*, 63(1), 66-69.

White, K.A. (2005). *A comparison of management and leadership skills critical to the principalship as perceived by superintendents in selected independent school districts in Texas*. Unpublished Doctoral Dissertation, Texas A&M University.

Young, R.I. (1994). *Critical leadership skills: Perceptions of aspiring and experienced elementary school principals.* Unpublished Doctoral Dissertation, Spalding University, Louisville, Kentucky.

Yukl, G. (1989). Managerial leadership: A review of theory and research. *Journal of Management*, 15(2), 251-289.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs, Haziran, Temmuz 2012 Cilt 1 Sayı 2 ISNN: 2146-9199

ÖĞRETMEN ADAYLARININ LİSANSÜSTÜ EĞİTİME YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN ANALİZİ

Yrd. Doç. Dr. Fatma Şaşmaz Ören
Celal Bayar Üniversitesi
fsasmaz@gmail.com

Tuğçe Yılmaz
Celal Bayar Üniversitesi
tugceylmz06@gmail.com

Mert Güçlü
Celal Bayar Üniversitesi
mertgcl@gmail.com

Özet

Çalışmada öğretmen adaylarının lisansüstü eğitim görmeye yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 430 öğretmen adayının görüşü alınmıştır. 2010-2011 öğretim yılında uygulamaları gerçekleştirilen çalışmaya; Fen Bilgisi, Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Sınıf öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören üçüncü ve dördüncü sınıf öğretmen adayları katılmışlardır. Çalışmanın bulgularına göre lisansüstü eğitim görmek isteyen öğretmen adaylarının bunun nedenini genellikle 'alanında uzmanlaşmak', 'akademik kariyer yapmak' ve 'akademik personel olabilmek' şeklinde belirttikleri anlaşılmaktadır. Lisansüstü eğitim görmek istemeyen öğretmen adaylarının ise bunun nedenlerini 'gelecek kaygısı', 'devlette kadro garantisi' ve 'atanma durumu' gibi konularla ilişkilendirdikleri görülmektedir. Bu görüşler temel alınarak lisansüstü eğitim konusunda öğretmen adaylarının bilgilendirilmesine yönelik bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Lisansüstü eğitim, öğretmen adayı, görüş.

AN ANALYSIS OF THE VIEWS OF TEACHER CANDIDATES TOWARDS POSTGRADUATE EDUCATION

Abstract

The study was aimed to investigate teacher candidates' views towards postgraduate education. For this purpose, 430 teacher candidates' views were taken who are educated in Celal Bayar University Faculty of Education. The third and the fourth grade teacher candidates who were receiving education in Science, Turkish, Social Sciences, and Classroom teaching departments participated in the study which were practiced applications in 2010-2011 education year. According to the findings of the study, teacher candidates who want to study postgraduate education the reason for this is usually 'specialize in the field', 'academic career' and 'academic staff become' is understood in the form stated. Teacher candidates who do not want to study postgraduate education the causes of this 'future anxiety', 'state guarantee staff' and 'appointment status' is seen as the issues relate. Based on these results, some suggestions were made to inform teacher candidates about postgraduate education.

Key Words: Postgraduate education, teacher candidate, views.

GİRİŞ

İçinde bulunduğumuz bilgi çağında hızla ilerlemeye devam eden bilim ve teknoloji ile araştıran, bilgiyi üreten, analiz ve sentez gibi üst düzey düşünme becerilerini kullanabilen, yaratıcı bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu özeliklere sahip bireylerin ve bu bireylerin oluşturduğu toplumların gelişmesinde temel görevin eğitime düştüğü söylenebilir. Karakuş (2004)'a göre eğitim; ekonomi, sosyoloji, psikoloji ve felsefe gibi bütün disiplinleri içerir ve aynı zamanda bu disiplinleri etkiler. Bu disiplinlerin harmanlanmasında görev alan kurum ve bireylerin içinde belki de en büyük pay öğretmenlerindir. Bu açıdan eğitim kavramına bakıldığında öğretmenin eğitimdeki büyük rolü karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlik bilinen en eski meslek gruplarından biri olmasına rağmen meslek olarak değerlendirilmesi ve günümüzdeki kaliteye ulaşması belli bir süreç gerektirmiştir (Köksalan, İlter ve Görmez, 2010). Gerek toplum statüsü, gerek alınan eğitim, gerek uzmanlık alanı, öğretmenlik mesleğine gerçek niteliğini kazandırmada önemli faktörlerin başında gelmektedir. Bununla birlikte eğitim sisteminin iyileştirilmesi ve eğitimde verimliliğin arttırılması için öğretmenlik mesleği istenilen standartlara ulaştırılmalıdır. Bunun en temel nedenlerinden biri olarak ise öğretmenlik mesleğinin kalitesiyle eğitimin niteliği arasındaki doğru orantılı ilişki ifade edilebilir.

Türkiye'de yeni eğitim sisteminin içeriğinin ve uygulama sürecinin 2000'li yılların başından itibaren şekillenmeye başladığı söylenebilir. Bu konuda önemli değişimlerin gerçekleştirilmesinde anahtar rolün ise öğretim programlarındaki gelişmeler olduğu ifade edilebilir. Öğretim programları olarak yeni eğitim sistemine bakıldığında ilköğretim düzeyinde 2004–2005 öğretim yılında pilot uygulamaları gerçekleştirilen 2005–2006 öğretim yılından itibaren de kademeli olarak uygulamaya geçirilen öğretim programlarının Türkiye'deki eğitim sisteminde önemli değişimleri ve gelişimleri beraberinde getirdiği söylenebilir. Bu program değişimlerinin gerçekleştirildiği yeni eğitim anlayışında öğrencinin derse aktif katılımının, sosyal öğrenme çevresinin öneminin ve yaşam boyu öğrenme ya da öğrenmeyi öğrenme gibi kavramların önemli bir yeri olduğu görülmektedir. Yapılandırmacılık yaklaşımını temele alan bu yeni sistem; öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin merkezde olduğu, bilginin öğretmenden öğrenciye direk aktarılması yerine öğrenci tarafından zihinsel işlem süreçleriyle sosyal bir öğrenme çevresinde oluşturulduğu ve öğretmenin rehber konumunda olduğu bir anlayışı ön plana çıkarmaktadır. Aynı zamanda bu sistemin, öğrencilerin gelişim özeliklerinin dikkate alınarak şekillendirildiği ifade edilebilir. Aydede ve Matyar (2009)'ın da belirttiği üzere, ilköğretim öğrencileri gelişim özellikleleri bakımından sınıfta sürekli hareket halinde olmak isterler ve sınıf içi etkinliklere aktif olarak katılma eğilimi gösterirler. Sonuç olarak bu özellikler dikkate alınarak öğretim programı şekillenmiş ve öğretmenin bu sistem içindeki rolü belirlenmiştir.

Bağcı-Kılıç (2001)' a göre, yeni eğitim sisteminin başarılı olabilmesi için öğretmenlere yapılandırmacı yaklaşımı temel alan uzun süreli eğitim verilmeli ve öğretmenlerin model alacağı bir ortam oluşturulmalıdır. Bu aşamada temel görevin lisans ve lisansüstü eğitime düştüğü söylenebilir. Lisansüstü eğitim; yüksek lisans, doktora ve sanat dallarında yapılan sanatta yeterlik programlarından oluşur. Yükseköğretim Kurulu [YÖK]'na göre tezli yüksek lisans programının amacı "öğrencinin bilimsel araştırma yaparak bilgilere erişme, bilgiyi değerlendirme ve yorumlama yeteneğini kazanmasını sağlamaktır". Tezsiz yüksek lisans programının amacı "öğrenciye mesleki konuda derin bilgi kazandırmak ve mevcut bilginin uygulamada nasıl kullanılacağını göstermektir". Doktora programının amacı ise YÖK tarafından "öğrenciye bağımsız araştırma yapma bilimsel olayları geniş ve derin bir bakış açısı ile irdeleyerek yorum yapma ve yeni sentezlere ulaşmak için gerekli adımları belirleme yeteneği kazandırmak" olarak belirtilmektedir. (YÖK, Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği: Madde 1, 9, 14 ve 18). Başka bir ifade ile lisansüstü eğitim, herhangi bir bilgi alanında derinlemesine çalışarak uzmanlaşılan, lisans eğitiminden daha üst seviyede bilgi ve etkinliğe sahip olan, yüksek ihtisas gücünü yetiştiren eğitim programıdır (Köksalan ve diğ., 2010). Lisansüstü eğitimin amaçları ile lisans eğitiminin amaçları birbirine paralel bir seyir izlemektedir. Bu amaçlar Aslan (2010) tarafından; yaratıcı, araştırmacı, etik değerlere saygılı, sorunlara akılcı yöntemlerle çözüm üretebilen, bilimsel bakış açısı kazanmış, grup çalışması ve disiplinler arası çalışmalara katılmaya istekli, nitelikli çalışmalar üretebilen ve bu yolla toplumun ihtiyaçlarına yanıt veren bilim insanları yetiştirmek olarak sıralanmıştır. Bu amaçlara bakıldığında nitelikli bireylerin ve bu bireylerin içinde bulunduğu toplumların sosyo-kültürel başta olmak üzere pek çok açıdan gelişeceği açık bir şekilde görülmektedir. Kilmen (2007)'e göre Türkiye'de lisansüstü eğitime yönelik başvurular ve lisansüstü eğitim kalitesi giderek artmaktadır.

Lisansüstü eğitimde kalite ve ilginin artması ise başta eğitim sistemi olmak üzere pek çok alanda olumlu sonuçlar doğuracaktır.

Lisansüstü eğitiminin sadece üniversitelerdeki eleman ihtiyacını karşılamaya yönelik yapıldığı algısının bu eğitim konusunda insanların sahip olduğu yanılgılardan biri olduğu söylenebilir. Oysaki günümüzde lisansüstü eğitim yani yüksek lisans ve doktora sürecinden geçmiş bireyler, üniversitede öğretim elemanı olmak dışında, diğer çalışma alanlarında iş edinmenin bir ön koşulunu da aşmış olmaktadırlar (Karaman ve Bakırcı, 2010). Bu noktada lisansüstü eğitim görmenin amaçları ya da sonuçlarının doğru ve gerçekçi bir şekilde anlaşılmasının oldukça önemli olduğu ifade edilebilir. Konuyla ilgili doğru algının oluşması elbette ki en fazla bu eğitimi görme yeterliliğine sahip olan ya da olacak olan bireyler yani üniversite öğrencileri için önem kazanmaktadır. Üniversite öğrencilerinden ilköğretim ya da ortaöğretim düzeyinde eğitim sisteminde çalışacak, meslek olarak bu sistemde yer alacak olan bireyler ise eğitim fakültelerinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarıdır. Bu bağlamda öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime yönelik görüşlerinin belirlenmesinin oldukça önemli olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının görüşlerinin belirlenmesiyle ortaya çıkacak olan genel çerçeve konuyla ilgili bundan sora atılacak ya atılması gereken adımların neler olacağının belirlenmesinde yol gösterici olacaktır. Bu nedenle söz konusu geniş katılımlı çalışmada öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın Problemi

Bu çalışmada; Fen Bilgisi, Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının lisansüstü eğitim görmek istemeye yönelik görüşlerinin bölüm, sınıf düzeyi ve cinsiyet bakımından analiz edilmesi ve lisansüstü eğitim görmek isteme, istememe veya karasız kalma nedenlerinin neler olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle araştırma iki temel problem kapsamında ele alınmıştır. Bu problemler; "Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitim görmeye yönelik düşünceleri bölüm, sınıf düzeyi ve cinsiyet bakımından nasıldır?" ve "Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitim görmek isteme, istememe ve kararsız kalma nedenleri nelerdir?" olarak belirlenmiştir.

YÖNTEM

Çalışmanın yöntemi nitel araştırma metod ve prosedürüne dayanmaktadır. Çalışmada, öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime ilişkin bakış açılarının ve görüşlerinin belirlenmesi amaçlandığından dolayı nitel araştırma kullanılmıştır.

Katılımcılar

Bu araştırma; 2010-2011 öğretim yılı bahar döneminde, Celal Bayar Üniversitesi Demirci Eğitim Fakültesi'nde Fen Bilgisi, Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören üç ve dördüncü sınıf öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların belirlenmesinde, eğitim fakültesindeki tüm üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerine ulaşılması amaçlanmıştır. Bu bağlamda oluşturulan görüş formu gönüllülük esası temel alınarak, uygulamaların gerçekleştirildiği bir haftalık sürede fakültede bulunan tüm üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Uygulama sonuçlarına göre fakültede bu sınıf düzeylerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının yaklaşık olarak yüzde seksenine ulaşılmıştır. Ulaşılan, Fen Bilgisi, Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören toplam öğretmen adayı sayısı 430'dur. Bu öğretmen adaylarının bölümler bazında sınıf düzeyi ve cinsiyet gibi demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1'de verildiği gibidir.

Tablo 1:Katılımcıların Bölümler Bazında Sınıf Düzeyleri ve Cinsiyetlerine İlişkin Bilgiler

Bölüm	Kişi sayısı		Sınıf düzeyi				Cinsiyet			
			3. sınıf		4.sınıf		Bay		Bayan	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Fen	121	28.2	88	20.5	33	7.7	45	10.4	76	17.7
Türkçe	95	22.1	47	10.9	48	11.2	51	11.9	44	10.2
Sosyal	97	22.5	55	12.8	42	9.8	53	12.3	44	10.2
Sınıf	117	27.2	64	14.8	53	12.3	61	14.2	56	13.1
Toplam	430	100.0	254	59.0	176	41.0	210	48.8	220	51.2

Tablo 1'de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının bölümlere göre dağılımı birbirine oldukça yakın olmakla birlikte en büyük katılımın 121 kişiyle Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünden olduğu anlaşılmaktadır. Sınıf düzeyi açısından üçüncü sınıf öğrencileri toplam katılımın %59'unu oluştururken dördüncü sınıf öğretmen adayları ise %41'ini oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcılarının ise yaklaşık %49'u bay, %51'i bayandır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak iki bölümden oluşan bir görüş formu kullanılmıştır. Görüş formunun birinci bölümünde öğretmen adaylarının cinsiyet, bölüm, sınıf düzeyi gibi bazı demografik bilgilerine ilişkin kapalı uçlu sorular bulunmaktadır. İkinci bölümünde ise lisansüstü eğitime yönelik görüşlerine ilişkin açık uçlu bir görüş sorusu yer almaktadır. Açık uçlu soruların bireye seçenek kısıtlaması getirmeden konuya ilişkin daha rahat cevap verebilme olanağı sağladığı söylenebilir. Cevaplayan bireyin cevabı şekillendirdiği, aynı zamanda standart cevaplar yerine daha esnek cevaplara ulaşılabilen soru türleri açık uçlu sorulardır (Yıldırım ve Şimşek, 2011:134). Açık uçlu sorular; araştırmacının önceden planlamadığı, tahmin yürütmediği, farklı cevapların alınabilmesine ve daha derinlemesine bilgiler elde edebilmesine olanak sağlamaktadır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009:129). Bu çalışmada da öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime yönelik düşüncelerinin derinlemesine incelenmesi amaçlandığından açık uçlu soru kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Görüş formunda yer alan kapalı uçlu soruların analizinde betimsel analizden yararlanılmış ve yüzde-frekans değerleri hesaplanmıştır. Açık uçlu sorunun analizinde ise Marshall & Rossman (1999: 152)'ın nitel araştırmalarda kullanılan 'analitik süreç' analiz adımları temel alınmıştır. Yazarlara göre analitik süreç analizi altı aşamada gerçekleştirilmektedir. Bunlar; (1) verilerin organize edilmesi, (2) kategorilerin, temaların ve örüntülerin üretilmesi, (3) verilerin kodlanması, (4) anlaşılırlığın test edilmesi, (5) alternatif açıklamaların aranması ve (6) raporun yazılmasıdır. Çalışmada görüş formunun açık uçlu sorusundan elde edilen veriler iki araştırmacı tarafından çözümlenerek kodlanmış ve yüzde-frekans değerleri belirlenmiştir.

BULGULAR

Çalışmanın bulguları; 'öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime ilişkin görüşlerinin bölüm, sınıf düzeyi ve cinsiyet bakımından betimsel analizi' ve 'öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime ilişkin görüşlerinin nitel analizi' olmak üzere iki temel başlıkta ele alınmıştır.

Öğretmen Adaylarının Lisansüstü Eğitime İlişkin Görüşlerinin Bölüm, Sınıf Düzeyi ve Cinsiyet Bakımından Betimsel Analizi

Öğretmen adaylarının bölüm, sınıf düzeyi ve cinsiyetlerine göre lisansüstü eğitim görmek isteme, istememe ve kararsız kalma durumları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2:Öğretmen Adaylarının Bölüm, Sınıf Düzeyi ve Cinsiyetlerine Göre Lisansüstü Eğitime Yönelik Görüşleri

Bölümler	İsteme							
	Bayan				Bay			
	3.sınıf		4.sınıf		3.sınıf		4.sınıf	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Fen	31	7.3	10	2.3	16	3.7	10	2.3
Türkçe	7	1.6	14	3.3	9	2.1	10	2.3
Sosyal	11	2.5	4	0.9	8	1.8	17	3.9
Sınıf	12	2.8	7	1.6	15	3.5	21	4.9
Toplam	61	14.2	35	8.1	48	11.1	58	13.4
	İstememe							
	Bayan				Bay			
	3.sınıf		4.sınıf		3.sınıf		4.sınıf	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Fen	18	4.2	7	1.6	11	2.5	1	0.2
Türkçe	12	2.8	6	1.4	14	3.3	13	3.0
Sosyal	13	3.0	6	1.4	11	2.5	12	2.8

Sınıf	20	4.6	15	3.5	12	2.8	8	1.8
Toplam	63	14.6	34	7.9	48	11.1	34	7.8

	Kararsız kalma							
	Bayan				Bay			
	3.sınıf		4.sınıf		3.sınıf		4.sınıf	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Fen	6	1.4	4	0.9	6	1.4	1	0.2
Türkçe	3	0.7	2	0.5	2	0.5	3	0.7
Sosyal	8	1.8	2	0.5	4	0.9	1	0.2
Sınıf	2	0.5	0	0.0	3	0.7	2	0.5
Toplam	19	4.4	8	1.9	15	3.5	7	1.6

Tablo 2'de de görüldüğü gibi araştırmada yer alan öğretmen adaylarının f=202'si lisansüstü eğitim görmek istediğini, f=179'u istemediğini, f=49'u ise kararsız kaldığını belirtmektedir. Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitim görmek isteme durumlarını sınıf düzeyi bakımından karşılaştırdığımızda ise toplam 254 üçüncü sınıf öğretmen adayının 109'u lisansüstü eğitim görmek istediğini belirtirken 111'i görmek istemediği yönünde görüş bildirmektedir. Toplam 176 dördüncü sınıf öğretmen adayından ise 93'ü lisansüstü eğitim görmek istediğini buna karşın 68'i görmek istemediğini belirtmektedir. Cinsiyet açısından tabloya baktığımızda ise çalışmaya katılan öğretmen adaylarının 220'sinin bayan, 210'unun ise bay olduğu anlaşılmaktadır. Bayan öğretmen adaylarının 96'sı lisansüstü eğitim görmek isterken bay öğretmen adaylarının 106'sı lisansüstü eğitim görmek istemektedir. Bölümler bazında lisansüstü eğitime yönelik öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde ise Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde öğrenim görenlerin %55.4'ünün, Türkçe öğretmenliği bölümünde öğrenim görenlerin %42.1'inin, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde öğrenim görenlerin %41.2'sinin, Sınıf Öğretmenliği bölümünde öğrenim görenlerin %47'sinin lisansüstü eğitim görmek istediği anlaşılmaktadır.

Öğretmen Adaylarının Lisansüstü Eğitime İlişkin Görüşlerinin Nitel Analizi

Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime ilişkin görüşleri 'isteme', istememe' ve 'kararsız kalma' olmak üzere üç alt başlıkta ele alınmış ve analiz edilmiştir. Lisansüstü eğitim görmek isteyen öğretmen adaylarının görüşleri Tablo 3'te verildiği gibidir.

Tablo 3: Lisansüstü Eğitim Görmek İsteyen Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Temalar	Kodlar	f	%	Öğrenci Görüşlerinden Örnekler
Gelişim	Alanınımda kendimi geliştirmek	56	15.2	"Kendimi alanımda geliştirmek amacıyla lisansüstü eğitim yapmayı düşünüyorum" (149 nolu öğrenci). "Bilimsel çalışmalar yapmak ve bu alanda kendimi yetiştirmek için" (96 nolu öğrenci). "Gelecekteki öğretmen profilini değiştirmek amacıyla bu eğitimi almak istiyorum" (361 nolu öğrenci).
	Kendimi yetiştirmek	7	1.9	
	Kültürel gelişim sağlamak	7	1.9	
	Öğretmenlik mesleğini geliştirmek	6	1.6	
	Mesleki gelişim sağlamak	5	1.4	
	Öğretmen profilini değiştirmek/geliştirmek	4	1.1	
	Öğretmenlikte ilerlemek	3	0.9	
	Psikolojik açıdan gelişmek	2	0.5	
Uzmanlık	Alanınımda uzmanlaşmak	14	3.9	"Bir alanda uzmanlaşabilmenin bir birey için çok büyük bir şans olduğunu düşünüyorum. Amacım bir alan seçip uzmanlaşmak olduğu için lisansüstü eğitim yapmak istiyorum" (4 nolu öğrenci). "Eğitim alanında ilerlemek, alan bilgimi genişletmek başlıca sebeplerden" (189 nolu öğrenci). "Hem alanımda daha nitelikli biri olmak, mesleğimi icra ederken yeterliliklerimi yükseltmek ve
	Alan bilgimi/becerimi arttırmak	10	2.8	
	Akademik bilgimi arttırmak	9	2.4	
	Alanımda daha çok bilgi sahibi olmak	7	1.9	
	Alanımda başarılı/en iyi olmak	7	1.9	
	Her alanda daha çok bilgi sahibi olmak	3	0.9	
	Alanımda nitelikli biri olmak	3	0.9	
	Alanımda donanımlı olmak	3	0.9	
	Alanımda deneyim kazanmak	2	0.5	
	Alanıma daha fazla hâkim olmak	2	0.5	
	Alanımda otorite olmak	2	0.5	
	Alanımda yetkin biri olmak	2	0.5	

				eğitimimi daha üst düzeye taşımak için" (110 nolu öğrenci).
Kariyer	Alanımda kariyer yapmak Alanımda yükselmek Mesleki kariyerimi ileri taşımak Öğretmenlik kariyerinde yükselmek Daha üst bir kariyer düzeyine çıkmak İstediğim kariyer düzeyine ulaşmamı sağlamak Öğretmenlikten daha yüksek bir kariyer yapmak	31 8 6 4 3 2 2	8.5 2.2 1.6 1.1 0.9 0.5 0.5	"Alanımda kariyer yapmak istediğim için" (244 nolu öğrenci). "Alanımda kariyer basamaklarında yükselmek için" (250 nolu öğrenci). "Lisansüstü eğitim alarak öğretmenlikte yükselmek isterim" (355 nolu öğrenci). "Kariyer olanağı sağladığı için istiyorum" (17 nolu öğrenci).
Fayda	Ülkeme faydalı olmak Topluma yararlı birey olmak Başkalarına/çevreme faydalı olmak Eğitim sistemine faydalı olmak Aileme faydalı olmak Öğrencilere faydalı olmak Gelecek nesillere faydalı olmak Milletime yarar sağlamak Çağdaş yaşama katkıda bulunmak İnsanlara faydalı olmak Devletime faydalı olmak	6 5 5 5 4 4 3 2 2 2 2	1.6 1.4 1.4 1.4 1.1 1.1 0.9 0.5 0.5 0.5 0.5	"Türkiye'ye sosyal ve ekonomik yönden yarar sağlamak için" (289 nolu öğrenci). "Kendimden başka kişilere, öğrencilere, topluma, ülkeye faydalı bir öğretmen olmak istiyorum" (127 nolu öğrenci). "Kendimi geliştirmek, topluma ve aileme yararlı bir birey olmak için lisansüstü eğitim yapmak istiyorum" (132 nolu öğrenci). "Lisansüstü eğitim çağdaş yaşamın önemli bir göstergesi olduğu için" (109 nolu öğrenci).
Akademik personel	Akademik personel olmak Üniversitede çalışmak Üniversitede kalmak Üniversite hocası olmak Öğretim üyesi olmak Eğitim profesörü olmak Akademik çevrede bulunmak	22 2 2 2 2 2 2	5.9 0.5 0.5 0.5 0.5 0.5 0.5	"Üniversitede akademik personel olarak kalmak ilk hedefim" (133 nolu öğrenci). "Herhangi bir eğitim fakültesinde eğitim profesörlüğü yapmak istiyorum" (270 nolu öğrenci). "Lisansüstü eğitim yaparak öğretim üyesi olmak istiyorum" (371 nolu öğrenci).
Gereklilik/ Zorunluluk	Lisansüstü eğitim gerekli Atanamayacağıma inanıyorum MEB'de çalışmak istemiyorum KPSS'yi kazanabileceğime inanmıyorum Ülke dışına/yurtdışına çıkabilmek için İlköğretimde sorunlar var İlköğretim öğretmenliği bana göre değil Kadrolu atanmak için İlköğretim seviyesine bilgiyi indirgemek zor	9 5 5 4 2 2 2 2 2	2.4 1.4 1.4 1.1 0.5 0.5 0.5 0.5 0.5	"Çünkü eğitim alanında daha fazla ilerlemek için gerekli olduğunu düşünüyorum" (106 nolu öğrenci). "Atama sıkıntısı olduğu için lisansüstü eğitim yapmak gündeme geliyor" (366 nolu öğrenci). "Milli Eğitim'de çalışmak istemiyorum, sürekli kendimi geliştirmek istiyorum" (111 nolu öğrenci).
Duygu	Araştırma yapmayı sevme Bilimsel çalışmalar yapmaktan hoşlanma Hayallerime ulaşma Eğitim alanını sevme Bilimle uğraşmaktan zevk alma Okumayı bırakmak istememe Akademik hayatı sosyal bulma Alanımda kendine güvenme	6 4 3 2 2 2 2 2	1.6 1.1 0.9 0.5 0.5 0.5 0.5 0.5	"Araştırmayı seviyorum" (219 nolu öğrenci). "Üniversitede devamlılığı sağlayıp, kendimi geliştirmek ve daha fazla araştırabilmek için" (117 nolu öğrenci). "Bilimsel çalışmalar yapmayı seviyorum" (96 nolu öğrenci). "Bilimsel alanda çalışmalar yapmak,

	Yeni şeyler öğrenmeyi sevme	2	0.5	bir şeylerle uğraşmak beni mutlu ediyor" (132 nolu öğrenci). "Hayallerime ulaşabilmek için bir adımdır benim için" (384 nolu öğrenci).
	Üniversite hayatını seviyorum	2	0.5	
	Akademik hayatı eğlenceli görme	2	0.5	
	Bir ürün elde etmekten mutlu olma	2	0.5	
	Yüksek mevkii sevme	2	0.5	
İlköğretimle Karşılaştırma	İş imkânı daha fazla	6	1.6	"Hem eğitim alanını sevdiğim için hem de iş imkanının daha fazla olacağını düşündüğüm için lisansüstü eğitim yapmak istiyorum" (180 nolu öğrenci). "Ekonomik açıdan bunu düşünüyorum" (197 nolu öğrenci).
	Ekonomik açıdan daha iyi	4	1.1	
	Maaş açısından daha iyi	2	0.5	
	Sosyo-ekonomik açıdan daha iyi	2	0.5	
	İş hayatı daha rahat	2	0.5	
	Şartları MEB'den daha iyi	2	0.5	

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından 10'u lisansüstü eğitim görmek istediğini belirtmiş ancak bunun nedenine ilişkin bir görüş bildirmemiştir. Nedenlerine ilişkin görüş bildiren öğretmen adaylarının ifadeleri incelendiğinde ise Tablo 3'te de görüldüğü gibi katılımcıların pek çok farklı nedenle lisansüstü eğitim görmek istedikleri anlaşılmaktadır. Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitim görmek isteme nedenleri incelendiğinde 'gelişim', 'uzmanlık', 'kariyer', 'fayda', 'akademik personel', 'gereklilik/zorunluluk', 'duygu' ve 'ilköğretimle karşılaştırma' olmak üzere 8 temada toplandığı görülmektedir. Tüm temalar içinde ise %24.5 sıklıkla en fazla gelişim temasında yer alan düşünceler öğretmen adayları tarafından ifade etmişlerdir. Bu tema içinde öğretmen adayları %15.2 sıklıkla alanında kendini geliştirmek istemesinden dolayı lisansüstü eğitim görmek istediğini belirtmiştir. Öğretmen adaylarının bir kısmı ise alanında uzmanlaşmak (toplamda 17.4 sıklıkla) ve kariyer yapmak (toplamda 15.2 sıklıkla) için lisansüstü eğitim görmek istemektedirler. Öğretmen adaylarının bir kısmı lisansüstü eğitimin gerekli olduğunu düşünürken (f=9), bir kısmı ise atanamayacağına inanması (f=5), Milli Eğitim Bankalığı'nda çalışmak istememesi (f=5) ya da yurtdışına çıkabilmek (f=2) gibi nedenlerle lisansüstü eğitim görmek istediklerini belirtmektedirler. Katılımcıların bir bölümünün ise araştırma yapmayı sevmesi, bilimsel çalışmalardan hoşlanması ve hayallerine ulaşmak istemesi (toplamda 3.6 sıklıkla) gibi duygu içeren düşüncelerden dolayı lisansüstü eğitim görmek istedikleri anlaşılmaktadır. Öğretmen adaylarının küçük bir kısmı (toplamda 4.7 sıklıkla) ise üniversiteyi ilköğretimle karşılaştırmış ve üniversitenin imkanlarının daha iyi olduğu inancıyla lisansüstü eğitim görmek istediklerini belirtmişlerdir. Lisansüstü eğitim görmek istemeyen öğretmen adaylarının görüşleri Tablo 4'te verildiği gibidir.

Tablo 4: Lisansüstü Eğitim Görmek İstemeyen Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Temalar	Kodlar	f	%	Öğrenci Görüşlerinden Örnekler
Öğretmenlik tercihi	İlköğretimde görev yapmak istiyorum	9	5.5	"Hayır, çünkü öğretmenlik yapmak istiyorum; öğretmenlik yaparak daha faydalı olacağımı düşünüyorum" (93 nolu öğrenci). "Öğretmenlik mesleğini ilköğretim öğrencileriyle yapmak istiyorum" (100 nolu öğrenci). "İlköğretimde öğretmenlik benim için yeterli" (60 nolu öğrenci).
	Öğretmen olmak istiyorum	8	4.9	
	Çocuklara öğretmenlik yapmak istiyorum	6	3.7	
	Mesleğimi yapmak istiyorum	3	1.8	
	MEB' de çalışmak istiyorum	3	1.8	
	Öğretmen olmak yeterli	3	1.8	
	Bu işi/öğretmenliği seviyorum	3	1.8	
	Öğretmen olarak daha faydalı olacağımı düşünüyorum	2	1.2	
	Müdire olmak istiyorum	2	1.2	
Atanma durumu	Atanıp biran önce meslek hayatıma başlamak istiyorum	14	8.6	"Düşünmüyorum çünkü biran önce kendi mesleğimi yapmak ve kendi ayaklarım üzerinde durmak istiyorum" (305 nolu öğrenci). "Hedefim üniversiteyi bitirip
	Atanmak istiyorum	5	3.1	
	Devlette kadro garantisi var	5	3.1	
	Önceliğim atanarak iş sahibi olmak	3	1.8	

	Önceliğim KPSS'yi geçerek atanabilmek	3	1.8	KPSS sınavıyla biran önce öğretmenlik mesleğine atanmak" (410 nolu öğrenci).
	Devlet okullarında öğretmenlik yapmak istiyorum	2	1.2	
Zamana bırakma	Şuan düşünmüyorum	15	9.1	"Şuan için düşünmüyorum çünkü ben ilköğretimde öğretmen olma hayaliyle geldim" (410 nolu öğrenci). "Bir süre öğretmenlik yapmak istiyorum sonra olabilir" (311 nolu öğrenci).
	Belli süre okulda öğretmenlik yaptıktan sonra	4	2.5	
	İleriki dönemde yapabilirim	4	2.5	
	Mesleki yeterliliklerimi tamamladıktan sonra	2	1.2	
	KPSS yi kazandıktan sonra olabilir	2	1.2	
	İyi bir dil eğitimi aldıktan sonra olabilir	2	1.2	
	İkinci üniversite okuduktan sonra olabilir	2	1.2	
Uygunluk/ gereklilik	Lisansüstü eğitim gerekli değil	7	4.3	"Hayır, gerek görmüyorum" (48 nolu öğrenci). "Şuan ki hedeflerim içinde görmüyorum" (229 nolu öğrenci). "Kariyer planlamamda lisansüstü eğitim yok" (280 nolu öğrenci).
	Hedeflerim arasında yok	4	2.5	
	Bana uygun değil	4	2.5	
	Üniversite ortamı bana göre değil	2	1.2	
	Artık öğrenci olmak istemiyorum	2	1.2	
	Amaçlarıma uygun değil	2	1.2	
	Lisansüstü eğitim ilgimi çekmiyor	2	1.2	
Zorluk inancı	Kendimi yeterli görmüyorum	4	2.5	"Lisansüstü eğitim konusunda kendimi yeterli hissetmiyorum" (100 nolu öğrenci). "Kendimi yeterli görmediğim için lisansüstü eğitimi düşünmüyorum" (20 nolu öğrenci). "İstemiyorum, çünkü yabancı dil bilmiyorum" (274 nolu öğrenci).
	Yabancı dilim yok	4	2.5	
	Şartları zor	3	1.8	
	Uğraşmak zor	2	1.2	
	Başaramayacağımı düşünüyorum	2	1.2	
	Kendime güvenemiyorum	2	1.2	
	Lisansüstü eğitim zor	2	1.2	
	Lisansüstü uzun bir süreç	2	1.2	
Gelecek kaygısı	Biran önce kendi ayaklarımın üzerinde durmam gerek	5	3.1	"Düşünmüyorum çünkü biran önce kendi mesleğimi yapmak ve kendi ayaklarımın üzerinde durmak istiyorum" (305 nolu öğrenci). "Daha fazla zaman kaybetmek istemiyorum. Önümde güneş gibi parlayan geleceğime biran önce kavuşmak istiyorum" (58 nolu öğrenci).
	Geleceğim için zaman kaybedemem	3	1.8	
	Maddi olanağım yok	2	1.2	
	Aileme yük olacağımdan korkuyorum	2	1.2	
	Ekonomik özgürlüğümü kazanmam gerek	2	1.2	
	Artık para kazanmam gerek	2	1.2	
	Hayata geç atılmama neden olur	2	1.2	

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından 78'i lisansüstü eğitim görmek istemediğini belirtmiş ancak bunun nedenine ilişkin bir görüş bildirmemiştir. Nedenlerine ilişkin görüş bildiren öğretmen adaylarının ifadeleri

incelendiğinde ise Tablo 4'te de görüldüğü gibi katılımcıların en fazla öğretmenlik mesleğini tercih etmelerini neden olarak belirttikleri anlaşılmaktadır. Öğretmen adayları toplamda %23.8 sıklıkla öğretmenlik tercihi temasında yer alan ifadelerle görüşlerini bildirmişler ve lisansüstü eğitim görmeyi bu nedenlerle istemediklerini açıklamışlardır. Araştırmada yer alan öğretmen adaylarının bu temanın dışındaki görüşleri incelendiğinde, 14 kez atanarak bir ana önce meslek hayatına başlamak isteği ve 15 kez ise şu an düşünmeyip zamana bırakması tekrarlanmıştır. Öğretmen adaylarının bir kısmı ise %14.1 sıklıkla lisansüstü eğitimi gerekli görmemesi ya da kendisine uygun olmaması gibi nedenlerle istemediklerini belirtmektedirler. Çalışmada yer alan öğretmen adayları toplamda 12.8 sıklıkla lisansüstü eğitimin zor olduğuna inandıklarından istemediklerini ifade etmektedirler. Öğretmen adaylarının görüş ifadelerinden anlaşıldığı üzere gelecek kaygısı da onların bu eğitimi görmek istememelerine neden olmaktadır. Bu yönde görüş bildiren öğretmen adayları düşüncelerini 'bir an önce kendi ayaklarımın üzerinde durmam gerek' (%3.1 sıklıkla) ve 'geleceğim için zaman kaybedemem' (%1.8 sıklıkla) gibi ifadelerle belirtmişlerdir. Lisansüstü eğitim görme konusunda kararsız olan öğretmen adaylarının görüşleri Tablo 5'te verildiği gibidir.

Tablo 5: Lisansüstü Eğitim Görme Konusunda Kararsız Olan Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Temalar	Kodlar	f	%	Öğrenci Görüşlerinden Örnekler
Zamana bırakma	İleriki dönemde yapabilirim belki	14	12.3	"Şuan düşünmüyorum ama ileride belki yapmak isterim" (125 nolu öğrenci). "Önce birkaç yıl öğretmenlik yapmayı tercih ederim. Ama zaman içinde gelişen sisteme daha fazla ayak uydurmak için lisansüstü eğitime devam edebilirim" (322 nolu öğrenci).
	Belli süre MEB' de öğretmenlik yaptıktan sonra yapabilirim	3	2.7	
	Önce öğretmenliğin tadını çıkarmak istiyorum ileride belki	2	1.8	
	Öğretmen olduktan sonra olabilir	2	1.8	
	Uzun yıllar ilköğretim öğretmenliği yapabileceğimi sanmıyorum ileride yapabilirim	2	1.8	
	Zamanım olursa ileride belki	2	1.8	
	Gelecek kaygısı taşıyorum ama ilerde belki	2	1.8	
Şartlara bağlı olma	Önceliğim atanma/atanamazsam	6	5.3	"Önceliğim KPSS' de iyi bir puan alıp atanmak. Ama yeterli puan alamazsam lisansüstü eğitim görmek istiyorum" (44 nolu öğrenci). "Kararsızım, KPSS deki tecrübelerime bağlı olarak lisansüstü eğitim düşünüyorum" (103 nolu öğrenci).
	KPSS deki tecrübelerime bağlı	5	4.4	
	KPSS de iyi bir puan alamazsam	3	2.7	
	B planı olarak düşünüyorum	2	1.8	
	Akademik ortalamam uygun olursa	2	1.8	
	Yabancı dilimi geliştirirsem	2	1.8	
	Kadro bulup bulmamama bağlı	2	1.8	
	Alanımda lisansüstü eğitim yapabileceğim açık kadro bulabilirsem	2	1.8	
	Önce derslerimi geçmem gerek	2	1.8	
Bilgi eksikliği	Kısmen düşünüyorum ama bilgim yok	5	4.4	"Kısmen düşünüyorum. Ama önce öğretmenlik mesleğini birkaç yıl yapmayı düşünüyorum. Ayrıca lisansüstü eğitim hakkında bilgim yok" (378 nolu öğrenci). "Kararsızım. Hiçbir bilgiye sahip değilim bu konuda" (427 nolu öğrenci). "Tam olarak lisansüstü eğitim hakkında bilgim yok bu yüzden bir şey diyemiyorum" (389 nolu
	Lisansüstü eğitim hakkında bilgim yok	3	2.7	
	Zor olmasından korkuyorum çünkü lisansüstü eğitimi bilmiyorum	2	1.8	
	Rahat olduğunu düşünüyorum ama pek bilmiyorum	2	1.8	
	Kendimi yeterli görmüyorum çünkü çok bilgim yok	2	1.8	
	Boşuna uğraşmaktan korkuyorum çünkü lisansüstü eğitimi bilmiyorum	2	1.8	
	Birey için büyük şans, fırsat ama benim bilgim yok	2	1.8	
	Lisansüstü eğitimin gerekli olduğunu	2	1.8	

	düşünüyorum ama bilgim yok			öğrenci).
	Hedeflerimden biri ama lisansüstü eğitim konusunda bilgim az	2	1.8	"Kararsızım. Lisansüstü eğitim konusunda kapsamlı bir bilgim yok" (317 nolu öğrenci).
	Lisansüstü eğitimi kendime daha uygun buluyorum ama bilgim yok	2	1.8	
İlköğretime öncelik	Önceliğim öğrenciler ama kararsızım	3	2.7	"Benim için öncelik akademik kariyer değil öğrencilerin bilgilenmesi, sağlıklı yetişmesidir ancak yine de kararsızım" (81 nolu öğrenci). "Öğrencilere ancak öğretmen olunca faydalı olabilirim diye düşünüyorum ama yine de lisansüstü eğitim görme konusunda kararsızım " (146 nolu öğrenci).
	Küçük yaştakilere daha yaralı olabilirim ama yine de belki	2	1.8	
	MEB' de çalışmak istiyorum ama belki	2	1.8	
	Önceliğim öğretmen olmak ama belki	2	1.8	
	Kendimi Meb' de geliştireceğim ama karasızım	2	1.8	
	Kendimi çocuklara borçlu hissediyorum bu yüzden kararsızım	2	1.8	
	Öğrencilere faydalı olmak istiyorum ama kararsızım	2	1.8	
	Kendi kazandığım parayla yapmak istiyorum	2	1.8	
	Kendi ayaklarım üzerinde durmam gerek ama kararsızım	2	1.8	
Kariyer/gelişim sağlama	Kararsızım, akademik kariyer için belki	6	5.3	"Kararsızım, akademik kariyer için belki. Çünkü uzun yıllar ilköğretimde öğretmenlik yapabileceğimi düşünmüyorum. Daha çok akademik kariyer üzerinde yoğunlaşmak istiyorum" (112 nolu öğrenci).
	Kararsızım, mesleki alanda kendimi geliştirmek için belki	3	2.7	
	Üniversitede çalışmak için belki	2	1.8	
	Daha üst basamaklarda olmak için belki	2	1.8	
	Kararsızım, kendimi geliştirmek için belki	2	1.8	
	Statüsü var	2	1.8	

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının bir kısmı lisansüstü eğitim görme konusunda karasız olduğunu ifade etmiş ancak bunlardan 17'si karasızlığının nedenine ilişkin bir görüş belirtmemiştir. Karasız olmasının nedenini açıklayan öğretmen adaylarının görüşleri ise araştırmacılar tarafından 'zamana bırakma', 'şartlara bağlı olma', 'bilgi eksikliği', 'ilköğretime öncelik' ve 'kariyer/gelişim sağlama' olmak üzere 5 temada toplanmış ve isimlendirilmiştir. Bu temalarda yer alan görüşlerin tekrarlanma sıklıklarına bakıldığında birbirine oldukça yakın olmasına rağmen %23.9 sıklıkla en fazla 'zamana bırakma' temasında yoğunluk olduğu görülmektedir. Öğretmen adayları tarafından bu temada 14 kez belki ileriki dönemde lisansüstü eğitim görmek isteyebileceği görüşü tekrarlanmıştır. Katılımcıların bir kısmı (toplamda %23.0 sıklıkla) ise lisansüstü eğitim görme konusundaki kararsızlığını başta atanma ve KPSS olmak üzere bazı şartlara bağlı olarak açıklamışlardır. Bununla birlikte öğretmen adayları toplamda 24 kez bilgi eksikliğine yönelik bir görüşle kararsız olduklarını belirtmektedirler. Ayrıca öğretmen adayları tarafından %16.8 sıklıkla, ilköğretime öncelik vermeye yönelik düşüncelerle lisansüstü eğitim görmeye yönelik kararsızlık açıklanmıştır. Çalışmada yer alan öğretmen adayları %5.3 sıklıkla kararsız olduğunu ancak akademik kariyer için belki lisansüstü eğitim görmek isteyebileceğini belirtirken %2.7 sıklıkla kararsız olduğunu ancak mesleki alanda kendisini geliştirmek için belki lisansüstü eğitim görmek isteyebileceğini ifade etmektedirler.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Nitelikli bireylerden oluşan bir toplumun oluşabilmesinde eğitim kalitesinin önemi yadsınamaz bir gerçektir. Bu kalitede lisansüstü eğitimin de rolü büyüktür. Lisansüstü eğitimin; gelecekteki bireylerin eğitimsel açıdan şekillendirilmesinde görev alacak olan öğretmen adaylarının kişisel ve mesleki gelişiminde de etkili olduğu söylenebilir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime yönelik görüşlerinin ve bu görüşlerin altındaki nedenlerin dikkate alınması gerektiği ifade edilebilir. Bu amaçla çalışmada; öğretmen adaylarının

lisansüstü eğitime yönelik görüşleri bölüm, sınıf düzeyi ve cinsiyet açısından incelenmiş, lisansüstü eğitim görmek isteme, istememe ve kararsız kalma nedenleri araştırılmıştır.

Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitim görme konusundaki düşüncelerinin, ileriki eğitim yaşamlarında bu eğitimi görüp görmeyecekleri konusunda önemli bir ipucu olabileceği söylenebilir. Arı, Pehlivanlar ve Çömek (2005)'in yüksek lisans ve doktora öğrencileriyle gerçekleştirdikleri çalışmalarında yer alan katılımcıların %77'sinin henüz lisans düzeyindeyken lisansüstü eğitime karar verdiklerini belirlenmiştir. Çalışmada katılımcı öğretmen adaylarının yaklaşık %47'sinin lisansüstü eğitim görmeyi istedikleri belirlenmiştir. Bunun dışında çalışmada yer alan öğretmen adaylarının %41.6'sı lisansüstü eğitim görmek istemediği yönünde görüş bildirirken, %11.4'ü ise karasız olduğu, bazı şartlara göre ya da daha ileriki dönemlerde yapabileceğine yönelik görüş bildirmiştir. Bu çalışma sonucuna benzer şekilde Çevik ve Yiğit (2009)'in araştırmalarında yer alan katılımcılardan lisansüstü eğitim yapmak isteyen cevaplayıcı oranı %48.1'dir. Köksalan ve diğ. (2010) ise çalışmalarında öğretmen adaylarının lisansüstü eğitim yapma isteklerini 5.00 üzerinden 3.41 puan olduğunu saptamışlardır. Yazarlara göre bu puan çok yüksek olmasa da katılımcılardan birçoğunun lisansüstü eğitim yapmak istedikleri anlaşılmaktadır. Ünal ve İlter (2010)'in çalışmalarında, Sınıf Öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının lisansüstü eğitim yapmak istemelerine yönelik faktörün değer ortalaması 5.00 üzerinden 3.47 puan olarak bulunmuştur. Buna göre öğretmen adaylarının isteklilik derecesi "katılıyorum" düzeyi olarak belirlenmiştir.

Çalışmada öğretmen adaylarının bölümler bazında lisansüstü eğitim görmeye yönelik görüşlerinin birbirine oldukça yakın olduğu belirlenmiştir. Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünden 67, Türkçe öğretmenliği bölümünden 40, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünden 40 ve Sınıf Öğretmenliği bölümünden 55 öğretmen adayının lisansüstü eğitim görmek istediği anlaşılmaktadır. Bu sayılar, söz konusu bölümlerin çalışma grubunda yer alma oranları bakımından karşılaştırıldığında ise Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümü katılımcılarının %55.4'ü, Türkçe öğretmenliği bölümü katılımcılarının %42.1'i, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümü katılımcılarının % 41.2'si ve Sınıf Öğretmenliği bölümü katılımcılarının %47.0'ı lisansüstü eğitim görmek istemektedirler. Bu durumda görüldüğü gibi en fazla Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının lisansüstü eğitim görmek istediği en az ise Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının lisansüstü eğitim görmek istediği anlaşılmaktadır. Bu durumun nedeninin ise ayrıca araştırılması gerektiği düşünülmektedir. Bununla birlikte bölümler bazında lisansüstü eğitim görmeye yönelik öğretmen adaylarının görüşlerine yönelik alan yazında yer alan çalışmaların bazılarının sonuçlarıyla bu çalışmanın sonuçları paralellik göstermemektedir. Erkılıç (2007) çalışmasında öğretmen adaylarının lisansüstü eğitim görme istekliliklerini 'eğitim-öğretim, araştırma-geliştirme, psiko-sosyal ve sosyo-ekonomik' boyutlu etmenlerin ne derece etkilediğini saptamaya çalışmıştır. Yazarın çalışmasına göre farklı boyutlara ilişkin etmenlerin öğrencilerin lisansüstü eğitim yapma istekliliklerini etki derecelerinin devam ettikleri program türleri açısından farklılaştığı görülmektedir. Buna göre; lisansüstü eğitim görme istekliliği konusunda eğitim-öğretim boyutunda en fazla beden eğitimi ve spor öğretmenliği programı, araştırma-geliştirme boyutunda matematik öğretmenliği programı, psiko-sosyal boyutta beden eğitimi ve spor öğretmenliği programı ve sosyo-ekonomik boyutta Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programı öğrencileri yer almışlardır. Yazarın çalışmasında tüm boyutlarda genel olarak Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programında yer alan öğrencilerin Sınıf ve Fen Bilgisi Öğretmenliği programlarında yer alan öğrencilerden daha yüksek puanlar aldıkları belirlenmiştir.

Çalışmanın sonuçları sınıf düzeyi bazında incelendiğinde ise; çalışma grubunda yer alan üçüncü sınıf öğretmen adaylarının 109'unun, dördüncü sınıf öğretmen adaylarının ise 93'ünün lisansüstü eğitim görmek istediği belirlenmiştir. Ancak bu sayılar çalışma grubunda yer alma oranlarına göre analiz edildiğinde üçüncü sınıf öğretmen adaylarının %42.9'unun, dördüncü sınıf öğretmen adaylarının ise %52.8'inin lisansüstü eğitim görmek istediği anlaşılmaktadır. Buna göre dördüncü sınıf öğretmen adaylarının lisansüstü eğitim görmek isteme durumlarının, üçüncü sınıf öğretmen adaylarından daha fazla olduğu görülmektedir. Bu durumun; sınıf düzeyi arttıkça lisansüstü eğitimle ilgili bilgilenme düzeyinin de artması, geleceğe yönelik planlamalar konusunun daha fazla önemsenmesi ya da atanamamaktan korkarak kendisine bir başka seçenek daha oluşturmak istemesi ve kişisel ya da mesleki gelişimi ile lisansüstü eğitim arasında ilişkilendirme yaparak bu gelişimi arttırmak istemesi gibi nedenlerle ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitim görmek isteme durumları ile cinsiyetleri arasında bir ilişki bulunmadığı, lisansüstü eğitim görmek isteme oranlarının birbirine yakın olduğu söylenebilir. Nitekim bayan öğretmen adaylarından 96'sı lisansüstü eğitim görmek istediğini belirtirken, bay öğretmen adaylarından 106'sı lisansüstü eğitim görmek istediğini ifade etmiştir. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının 220'sinin bayan, 210'unun bay olduğu dikkate alınırsa katılımcılardan bayanların %43.6'sının, bayların ise %50.5'inin lisansüstü eğitim görmek istediği anlaşılmaktadır. Arada çok büyük bir fark olmasa da Türkiye'de öğretmenliğin bayan mesleği olarak algılanmasının bu sonuçla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Çevik ve Yiğit (2009)'in çalışmasında ise bayan öğretmen adaylarının %49.8'inin, bay öğretmen adaylarının da %44.4'ünün yüksek lisans yapmak istedikleri belirlenmiştir. Görüldüğü üzere bu oranlar da birbirine oldukça yakındır ancak bu çalışma sonuçlarıyla yazarların çalışma sonuçları cinsiyet açısından birbirinden farklı sonuçlar ortaya koymaktadır.

Yapılan çalışmada öğretmen adaylarının lisansüstü eğitim görmeyi genellikle alanlarında kendilerini geliştirmeleri, uzmanlıklarını arttırmaları, kariyer yapmaları ve akademik personel olmak istemeleri ile ilişkilendirdikleri anlaşılmıştır. Bu sonuca paralel olarak Özmenteş ve Özmenteş (2005)'in yaptığı çalışmada yer alan öğrencilerin de lisansüstü eğitimden beklentilerini ve bu eğitimle ilgili görüşlerini genellikle akademik kariyer, uzmanlaşma ve gelişme, bilimsel bir tutum edinme ve eksikliklerin giderilmesi konularıyla ilişkilendirdikleri sonucuna varılmıştır. Aslan (2010)'ın çalışmasında yer alan katılımcılar ise lisansüstü öğrenime başlama nedenlerini; çalıştıkları alanda kendilerini bireysel ve toplumsal yönlerden geliştirmek/yetkinleştirmek, bilimsel anlayış ve yaklaşımın ne olduğunu öğrenmek ve öğretmek, kariyerde yükselmek, yenilik ve gelişmeleri akademik bir disiplin içerisinde izlemek, sunduğu dersin niteliğini artırarak öğrencilerine daha yararlı olabilmek ve bilimsel çalışmalar yapmak yanıtlarını vermişlerdir. Çevik ve Yiğit (2009)'in çalışmasında ise lisansüstü eğitim yapmak isteme nedenleri arasında ilk sırayı bireysel gelişim, ikinci sırayı çalışılan iste yükselmek ve son sırayı da akademik personel olmak almıştır.

Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitim görmek istememe nedenleri; öğretmenliği lisansüstü eğitime tercih etmeleri, atanma-atanamama durumları, zamana bırakmaları, lisansüstü eğitimin zor olduğuna inanmaları ve gelecek kaygıları olarak belirlenmiştir. Bu nedenlere bakıldığında öğretmen adaylarının özellikle sosyo-ekonomik bazı faktörleri temel alarak geleceklerini planladıkları anlaşılmaktadır. Benzer şekilde Erkılıç (2007)'ın çalışmasında sosyo-ekonomik boyuttaki etmenler, öğrencilerinin lisansüstü eğitim yapma istekliliklerini 'çok' etkilemektedir. Yazar bu sonucu işsizliğin sürekli arttığı bir süreçte ekonomik nedenlerin öğrencilerin tercihlerini etkiliyor olması ve ekonomik alt yapının eğitimi belirleyen baskın özelliğinin öğrencilerin günlük yaşamlarında da hissedilmesi şeklinde yorumlamıştır. Lisansüstü eğitim görme konusunda kararsız olan öğretmen adaylarının ise bu durumu özellikle zamana bırakma kavramı ile açıkladıkları anlaşılmaktadır. Bununla birlikte bu grupta yer alan öğretmen adaylarının bazılarının lisansüstü eğitim görmeyi, atanma-atanamama durumları ve Kamu Personeli Seçme Sınavı [KPSS] sınavındaki tecrübeleriyle ilişkilendirdikleri görülmektedir. Ayrıca karasız olan öğretmen adaylarının bir bölümü ise lisansüstü eğitim konusunda bilgilerinin bulunmadığını farklı şekillerde ifade etmişler ve bu nedenle tam olarak karar veremediklerini açıklamışlardır. Bu bağlamda öğretmen adaylarına lisansüstü eğitim konusunda üniversitelerde çeşitli seminer ya da bilgilendirme toplantıları düzenlenmesi gerektiği önerisinde bulunulabilir. Bununla birlikte üniversitelerdeki öğretim elemanlarının özellikle eğitimle ilgili derslerde zaman zaman öğrencilere lisansüstü eğitimle ilgili küçük hatırlatmalarda bulunmalarının, öğretmen adaylarının bu konuya ilgilerinin çekilmesi konusunda faydalı olacağı ifade edilebilir. Ayrıca lisansüstü eğitim görmek istemeyen öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun öne sürdüğü nedenlerin başında ekonomik sebepler gelmektedir. Bu nedenle lisansüstü eğitim düzeyinde öğrencilere verilen burs imkânlarının arttırılması önerisinde bulunulabilir. Araştırmada yer alan öğretmen adaylarının bir kısmı lisansüstü eğitim konusundaki düşüncesini, öğretmen olarak atanma-atanmama durumuyla ilişkilendirmiştir. Bu durumda eğitim alanında lisansüstü öğrenim gören kişilere bu eğitimin bitiminde Milli Eğitim Bakanlığında yani devlete bağlı okullarda çalışmaları durumunda maaş farkı, terfi farkı gibi bazı desteklerin arttırılmasının onların lisansüstü eğitime yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyebileceği söylenebilir.

Not: Bu çalışma 26-28 Nisan 2012 tarihlerinde Antalya'da 46 Ülkenin katılımıyla düzenlenmiş olan "3rd International Conference on New Trends in Education and Their Implications"da sözlü bildiri olarak sunulmuş olup, "Journal of Research in Education and Teaching" Bilim Kurulu tarafından yayınlanmak üzere seçilmiştir.

KAYNAKÇA

Arı, E., Pehlivanlar, E. ve Çömek, A. (2005). Lisansüstü eğitimi öğrencilerinin gördükleri eğitim hakkındaki beklentileri ve görüşlerinin belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi (Özel Sayı- 1): Lisansüstü Eğitim,* 17, 231- 235.

Aslan, C. (2010). Türkçe eğitimi programlarında lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin akademik özyeterliklerine ilişkin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10* (19), 87–115.

Aydede, M., N. ve Matyar, F. (2009). Fen bilgisi öğretiminde aktif öğrenme yaklaşımının bilişsel düzeyde öğrenci başarısına etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi, 6* (1), 115-127.

Bağcı-Kılıç, G. (2001). Oluşturmacı fen öğretimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 1* (1), 7–22.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: PegemA Yayıncılık.

Çevik, O., Yiğit, S. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin profillerinin belirlenmesi-*Amasya Üniversitesi Örneği-. Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 33* (1) 89-106.

Erkılıç, T. A. (2007). Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitim isteklilikleri etkileyen etmenler (Eskişehir örneği). *Girne Amerikan University Journal of Social & Applied Science, 3* (5), 46-72.

Karakuş, M. (2004, Temmuz). *Lisansüstü eğitim için başvuran öğrencilerin üniversitedeki akademik başarıları ile LES puanları arasındaki ilişki.* XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Malatya-Türkiye.

Karaman, S. ve Bakırcı, F. (2010). Türkiye'de lisansüstü eğitim: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, II,* 94–114.

Kilmen, S. (2007). Lisansüstü eğitimi giriş sınavının ve lisans diploma notunun yüksek lisans başarısını yordama gücü. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7* (2), 176–189.

Köksalan, B., İlter, İ. ve Görmez, E. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının sosyo-kültürel özellikleri ve lisansüstü eğitim isteklilikleri üzerine bir çalışma (Fırat, Erzincan ve İnönü üniversitesi sınıf öğretmenliği ABD örneği) *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 11*(3) 277–299.

Marshall, C. & Rossman, G. B. (1999). *Designing qualitative research.* United States of America: Sage Publications.

Özmenteş, G. ve Özmenteş, S. (2005). Buca eğitim fakültesi müzik eğitimi anabilim dalı yüksek lisans öğrencilerinin lisansüstü eğitimden beklentileri ve yüksek lisansla ilgili görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi (Özel Sayı- 1): Lisansüstü Eğitim,* 17, 247- 255.

Ünal, Ç. ve İlter, İ. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının lisansüstü eğitime olan tutumları (Fırat, Erzincan ve İnönü Üniversitesi sınıf öğretmenliği ABD örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14* (2) 1-18.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yükseköğretim Kurulu [YÖK], (1996). *Lisansüstü eğitim ve öğretim yönetmeliği.* 28.02.2012 tarihinde http://www.yok.gov.tr/content/view/417/ adresinden alınmıştır.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs, Haziran, Temmuz 2012 Cilt 1 Sayı 2 ISNN: 2146-9199

FEN VE TEKNOLOJİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ TEMEL ASTRONOMİ KAVRAMLARINI KAVRAMA DÜZEYLERİ ÜZERİNE BİR DURUM ÇALIŞMASI

Cumhur Türk
Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi
cturk@omu.edu.tr

Selami Kalkan
Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi
kalkans@omu.edu.tr

Mualla Bolat
Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi
mbolat@omu.edu.tr

Erkan Akdemir
Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi
e_akdemir13@hotmail.com

Özlem Karakoç
Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi
oslemkarakoc@windowslive.com

Hüseyin Kalkan
Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi
kalkanh@omu.edu.tr

Özet

Soyut yapılarından dolayı astronominin temel kavramlarını öğrencilerin anlaması oldukça zordur. Bu kavramların öğrencilerin yaş ve gelişim düzeylerine uygun olarak verilmesindeki görev Sınıf ve Fen ve Teknoloji öğretmenlerine düştüğünden, öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmaları gerekmektedir. Bu çalışma Fen ve Teknoloji öğretmen adaylarının temel astronomi kavramlarını kavrama düzeyleri ve sahip oldukları kavram yanılgılarının belirlenmesi üzerine bir durum çalışmasıdır. Çalışmanın örneklemi Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen ve Teknoloji Öğretmenliği 1. ve 4. sınıfta öğrenim gören 167 öğrenciden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak 14 soruluk " Temel Astronomi Kavramları Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda Fen ve Teknoloji öğretmen adaylarının temel astronomi kavramları ile ilgili yanılgılarının olduğu özellikle mevsimlerin oluşumu, tutulmalar, Güneş Sistemi ve Dünya üzerindeki konum bilgisi, Güneş, Dünya ve Ay'ın birbirlerine göre bağıl hareketleri konularını kavramada zorluk çektikleri belirlenmiştir. 1. ve 4. sınıf öğretmen adaylarının bilgi düzeyleri arasına anlamlı fark olmadığı ve benzer kavram yanılgılarına sahip olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Fen eğitimi, astronomi eğitimi, temel astronomi kavramları.

A CASE STUDY ON CONCEPTION LEVELS OF SCIENCE AND TECHNOLOGY TEACHER CANDIDATES' BASIC ASTRONOMY CONCEPTS

Abstract

Understanding of the basic astronomy concepts is very difficult for students due to their abstract structure. Due to task on teaching of these concepts in accordance with students' age and development level fall into Science and Technology and Primary School Teacher, they should have sufficient knowledge. This study is a case study based on Science and Technology Teacher candidate's conception levels of basic astronomy concepts and determination of the misconceptions they have. Sample of the study is 167 1. and 4. class

students attending Science and Technology Teacher License Programme in Ondokuz Mayıs University Education Faculty. "Basic Astronomy Concepts Scale" include 14 questions was applied to students. The data obtained were analyzed by computer program. In their analysis, Science and Technology teachers' misconceptions about basic astronomy concepts were found. In particular it was seen that teacher candidates had trouble understanding the formation of seasons, eclipses, relative movements of the Sun, Earth and Moon to each other and their position in Solar System and in the World. Also it was determined that there was no significant difference between 1. and 4. class teacher candidate's knowledge levels and they had similar misconceptions.

Key Words: Science Education, astronomy education, basic astronomy concepts.

GİRİŞ

İnsanlık var olduğu günden beri üzerinde yaşadığı Dünya'yı merak etmiş, onu tanımaya, temel işleyiş mekanizmasını algılamaya ve kendi yaşamını kolaylaştıracak şekilde kullanmaya çalışmıştır. Bu süreç temel doğa bilimlerinin ortaya çıkmasına ve gelişmesini sağlamıştır. Astronomi bu süreçte öncü rolü oynamış ve bu özelliğiyle diğer temel bilim dalları arasında bağlantı kuran bir bilim dalı olmuştur.

Astronomi en eski bilim dalı olmasına karşın, astronomi eğitimiyle ilgili yapılan çalışmalar çok eskiye dayanmamaktadır. 1957 yılında Sputnik'in uzaya fırlatılmasıyla astronomi eğitimiyle ilgili yapılan çalışmalar hız kazanmıştır. Çünkü bu süreçte gelişmiş ülkeler gerek uzay yarışında geri kalmamak gerekse fen kavramlarını topluma kazandırmak için eğitim-öğretim programlarında yapılanmaya gitmişlerdir. Bunu gerçekleştirebilmek içinde astronominin görsel zenginliğinden faydalanmışlardır. Bu durum astronomi eğitimini ön plana çıkarmıştır. Astronomi kavramları genellikle soyut olmalarından dolayı öğrenciler tarafından öğrenilmesi ve kavranılması zordur. Bununla birlikte astronomi kavramları doğru öğrenildiğinde, öğrencilerin algılama ve kavrama yeteneği gelişir ve bu sayede fen eğitimi içindeki diğer soyut kavramların öğrenilmesi de kolaylaşır. Bu durum fen eğitimi ile astronomi arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır. Gülseçen (2002), fen eğitiminde astronomi eğitim ve öğretiminin çok önemli bir yeri olduğunu belirtmiştir. Astronomi, öğrencilerin ufkunu genişlettiği için bilgiler ezber düzeyinden kavrama düzeyine çıkar ve bu sayede öğretmenin de görevi kolaylaşır. Ayrıca fizik, kimya, biyoloji, coğrafya, jeoloji gibi derslere olan ilgiyi artırmak için astronomi bir araç olarak kullanılabilir.

Yapılan bir çok araştırma (Sadler, 1992; Bisard ve ark., 1994; Trumper, 2000; Kalkan ve Kıroğlu, 2007; Zeilik ve ark., 1998; Keuthe, 1963) öğrencilerin temel astronomi kavramları olarak adlandırılan kavramlarla ilgili olarak birçok kavram yanılgılarına ve yanlış anlamalara sahip olduklarını ortaya koymaktadır.

Bisard ve ark. (1994) ortaokuldan, üniversite düzeyine kadar toplam 700 öğrenciye coğrafya ve fen bilimlerindeki kavram yanılgılarının eğitim seviyesi ile değişip değişmediğini gözlemlemek için çoktan seçmeli bir ölçek kullanarak çalışma yürütmüştür. Bu araştırmada ilgi çekici bir nokta; öğretmen adayları ile ortaokul öğrencilerinin yaklaşık olarak aynı başarı yüzdesine sahip olmasıdır. Bunun sonucu olarak, öğrencilerin astronomi bilgilerinin ortaokuldan sonra çok çarpıcı bir şekilde değişime uğramadığını ortaya koymuştur.

Sadler (1998), yapmış olduğu çalışmada lise son sınıf öğrencilerine temel astronomi kavramlarını içeren çoktan seçmeli bir ölçek uygulamıştır. Ayrıca öğrencilerin bazılarıyla görüşmelerde geçekleştirmiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin birçok kavram yanılgısına sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Keuthe (1963), 100 lise son sınıf öğrencisiyle fen eğitimindeki birçok kavram ve olguyu içeren yüz yüze görüşmeler gerçekleştirmiştir. Bu yüz yüze görüşmeler sonucunda öğrenciler tarafından yaygın olarak verilen; fakat yanlış olan bazı cevaplara ulaşmıştır. Keuthe, yaygın olarak verilen bu yanlış cevapların basitçe yapılan tahminler olamayacağını çünkü aynı yanlışların tekrar ve tekrar öğrenciler tarafından vurgulandığını belirmiştir. Keuthe, yaptığı görüşmelere bağlı olarak öğrencilerin: % 70 'i Ay'ın evrelerinin oluşmasına Dünya'nın gölgesinin sebep olduğunu zannettiğini, % 54'ü Güneş'in en yakın yıldız olduğunu bilmediğini ve % 33'ü de Güneş'in doğudan doğduğunu bilmediğini belirtmiştir. Ayrıca kavram yanılgıları olan öğrencilerin vermiş oldukları cevaplarının doğruluklarından emin olduklarını belirtmiştir. Keuthe'in çalıştığı örneklem astronomi dersini daha

önceden görmüş bir örneklem olmasına rağmen bu tür yanlış kavramları devam ettirmelerinin nedenini David Ausubel' e dayandırarak öğrencilerin bilgiyi zihinlerinde anlamlı olarak yapılandırmadan sadece ezberlemelerinden kaynaklandığını belirtmiştir.

Kalkan ve Kıroğlu (2007) yapmış olduğu çalışmada fen ve sosyal alan öğretmen adaylarının temel astronomi alanındaki birçok konuda kavram yanılgılarına sahip olduklarını ortaya çıkarmıştır. Öğretmen adaylarının ölçekteki sorulara verdikleri doğru cevap oranlarının ve bunların bir dönem boyunca değişimlerinin, somut kavramlardan soyut kavramlara doğru gidildiğinde azaldığı gözlemiştir. Buna bağlı olarak öğrencilerin yaşadıkları dünya üzerindeki konumlarını ve bu konumlarına bağlı olarak diğer yakın ve uzak gök cisimleri ile olan somut ve soyut ilişkilerini günümüzdeki temel bilimsel düşüncelerle açıklamakta ve anlamakta zorluk çektiklerini gözlemiştir.

Türkiye'de astronomiyle ilgili kavramlara ilköğretimde Hayat Bilgisi ve Fen ve Teknoloji dersleri içerisinde yer verilmektedir. Bu kavramların ilköğretim öğrencilerinin yaş ve gelişim düzeylerine uygun olarak verilmesi önem arz etmektedir. Bu durumda en önemli sorumluluk Sınıf öğretmenleri ile Fen ve Teknoloji öğretmenlerine düştüğü için ilgili öğretmenlerin temel astronomi konularında yeterli donanıma sahip olmaları gerekmektedir. Çünkü temel astronomi kavramları öğrencilere ilköğretim düzeyinde Sınıf ve Fen ve Teknoloji öğretmenleri tarafından öğretilmektedir. Bu amaçla çalışmamızda geleceğin Fen ve Teknoloji öğretmen adaylarının temel astronomi kavramlarını kavrama düzeyleri üzerine bir durum çalışması yapılmıştır. Aynı zamanda Fen ve Teknoloji öğretmen adaylarının temel astronomi kavramlarıyla ilgili kavram yanılgılarını belirlemek amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Bu çalışma, öğretmen adaylarının temel astronomi kavramlarıyla ilgili kavrama düzeylerini ve kavram yanılgılarını belirleme amaçlayan bir durum çalışmasıdır.

Evren ve Örneklem

Çalışmanın evreni, Ondokuzmayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Fen ve Teknoloji Öğretmenliğinde öğrenim gören tüm 1. ve 4. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Örneklem, 1. sınıflardan 77, 4. Sınıflardan 90 kişiden olmak üzere toplam 167 kişidir.

Veri Toplama Aracı ve Analiz

Çalışmada alanyazın taraması sonucu çoktan seçmeli 14 sorudan oluşan bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçeğin bazı soruları Kalkan ve Kıroğlu (2007) ve Türk (2010) tarafından kullanılan ölçeklerden alınarak ve bazı değişiklikler yapılarak kullanılmıştır. Ölçekteki diğer sorular ise araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Çalışmada kullanılan ölçeğin KR 20 güvenilirlik katsayısı 0, 56 olarak hesaplanmıştır.

Geliştirilen ölçek Fen ve Teknoloji öğretmenliği 1. ve 4. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Elde edilen veriler bilgisayar programıyla analiz edilerek, tartışılmıştır.

BULGULAR

Ölçekte yer alan sorulara Fen ve Teknoloji Öğretmenliği 1. Sınıf ve 4. Sınıf Öğrencilerinin verdiği doğru cevapların frekans ve yüzdeleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Fen ve Teknoloji Öğretmenliği 1. Sınıf ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Sorulara Verdiği Doğru Cevapların Frekans ve Yüzdeleri

	Fen ve Teknoloji Öğretmenliği 1.Sınıf		**Fen ve Teknoloji Öğretmenliği 4.Sınıf**	
	Frekans (N=77)	**%**	**Frekans (N=90)**	**%**
Soru 1. **Gece Gündüz Oluşumu**	72	93,5	76	84,4
Soru 2. **Dünya ve Güneş Arasındaki Mekanik İlişki**	58	75,3	54	60,0
Soru 3. **Ay'ın Hareketleri**	45	58,4	61	67,8
Soru 4. **Güneş Tutulması ve Ay'ın Evresi**	22	28,6	46	51,1
Soru 5. **Mevsimlerin Oluşumu**	48	62,3	63	70,0
Soru 6. **Mevsimlerin Oluşumu ve Dünya'nın Yörüngesi**	9	11,7	13	14,4
Soru 7. **Güneş'in Gökyüzündeki Yeri ve Gölgesi**	19	24,7	44	48,9
Soru 8. **Gökcisimlerin Büyüklüklerinin Karşılaştırılması**	50	64,9	64	71,1
Soru 9. **Gökcisimlerinin Dünya'ya uzaklıklarına Göre Sıralanması**	23	29,9	24	26,7
Soru 10. **Ay ile Dünya Arası uzaklık**	24	31,2	35	38,9
Soru 11. **Evrenin Merkezi**	35	45,5	59	65,6
Soru 12. **Evrenin Oluşumu**	52	67,5	69	76,7
Soru 13. **Takımyıldızlar ve Uzaklıkları**	24	31,2	30	33,3
Soru 14. **Dünya'nın Şekli**	48	62,3	56	62,2

Bulgular incelenirken ölçekte yer alan sorular 6 gruba ayrılmıştır. Bu gruplar sırasıyla Dünya'nın hareketleri ve Güneş ile ilişkisi, Ay'ın Dünya etrafındaki hareketi ve Güneş Tutulması, mevsimler, büyüklük ve uzaklık kavramları, evrenin merkezi ve oluşumu, Dünya'nın şekli başlıkları altında sunulmuştur. Ölçekte yer alan soruların gruplara göre dağılımı Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Ölçekteki Soruların Gruplara Göre Dağılımı

Gruplar	**Konular**	**Soru**
1	Dünya'nın Hareketleri ve Güneş İle İlişkisi	1,2,7
2	Ay'ın Dünya Etrafındaki Hareketi ve Güneş Tutulması	3,4
3	Mevsimler	5,6
4	Büyüklük ve Uzaklık Kavramları	8,9,10,13
5	Evrenin Merkezi ve Oluşumu	11,12
6	Dünya'nın Şekli	14

1. Grup: Dünya'nın Hareketleri ve Güneş İle İlişkisi

Ölçekte yer alan 1,2 ve 7. sorular öğretmen adaylarının Dünya'nın hareketlerini ve Güneş ile ilişkisini kavrayıp kavrayamadıklarını belirlemek amaçlı sorulmuştur. Öğretmen adaylarının, 1. ve 2. soruya verdiği cevaplara bakıldığında doğru cevap oranlarının yüksek olduğu fakat 1. sınıf öğrencilerinin 4. sınıf öğrencilerinden daha başarılı cevaplar verdiği dikkat çekmektedir. 7. soru ise Güneş ile Dünya arasındaki ilişkinin bulunduğumuz konumla bağlantısını ortaya koyan ve bunun öğrenciler tarafından ne derece kavrandığını ölçmek için hazırlanmış bir sorudur. Fakat öğretmen adaylarının bu soru hakkında kavram yanılgılarının olduğu

görülmektedir. 4. sınıf öğrencileri 1. sınıf öğrencilerine oranla 7. soruya yüksek oranda doğru cevap vermelerine rağmen, bu soruda yaygın olarak öğrencilerin bulundukları yerde (Samsun şehrinde) dik duran bir çubuğun her gün öğle vakti gölgesi olacağı yönünde kavram yanılgıları görülmektedir. 1. sınıfta oluşan bu kavram yanılgısı değişime uğramadan 4. sınıfa kadar gelmiştir.

2. Grup: Ay'ın Dünya Etrafındaki Hareketi ve Güneş Tutulması

Ay'ın Dünya etrafındaki bir tam dolanım süresinin sorulduğu 3. soruya öğretmen adayları % 58,4 ve % 67,8 oranında doğru yanıt vermişlerdir. Bu soruda hem 1. sınıf hem de 4. sınıf öğrencilerinde görülen yanılgı bir gün ve bir yıl şeklindedir. 4. soruda Güneş Tutulması anında Güneş, Dünya ve Ay'ın konumunu gösteren bir görsel kullanılarak, bu görselde Ay'ın evresi sorulmuştur. 1. sınıf öğrencileri %28,6 ve 4. sınıf öğrencileri % 51,1 oranında "Yeni Ay" doğru cevabını vermişlerdir. Fakat aynı soruda öğrencilerin yanılgıya düştüğü ve Güneş Tutulmasını kavramsal olarak kavrayamadığı görülmüştür. Öğrencileri en çok yanılgıya düşüren cevap "Dolunay" olmuştur.

3. Grup: Mevsimler

Ölçete yer alan 5. ve 6. sorular mevsimlerin oluşumu öğrencilerin ne derece kavradıklarını belirlemek için sorumuştur. Ölçeğin 5. sorusu mevsimlerin oluşum nedenini soran bir bilgi sorusu iken, 6. soru ise aynı soruyu öğrencilerin kavrayıp kavrayamadığını ve ezbere bir bilgi olarak mı cevap verildiğini saptamaya yönelik hazırlanmıştır. 5. Soruya 1. sınıf öğrencileri %62,3 ve 4. sınıf öğrencileri %70 oranında doğru cevap verirken, 6. soruya verilen doğru cevap oranlarında büyük bir azalma görülmüştür. Ölçekte en az doğru cevap verilme oranının görüldüğü bu soruya 1. sınıf öğrencileri %11,7 ve 4. sınıf öğrencileri %14,4 oranında doğru cevap vermiştir. Öğrenciler bilgi düzeyindeki 5. soruya yüksek oranda doğru cevap verirken, aynı içeriğe sahip kavrama düzeyindeki 6. soruya benzer oranda doğru cevap verememişlerdir. 5 ve 6. soruya verilen yanıtlar incelendiğinde öğrencilerin "mevsimlerin oluşumda yörüngenin önemli olduğu" ve "Güneş'e yaklaştıkça yaz mevsimi, uzaklaştıça kış mevsimi oluşur" şeklinde yanılgılarıda görülmüştür.

4. Grup: Büyüklük ve Uzaklık Kavramları

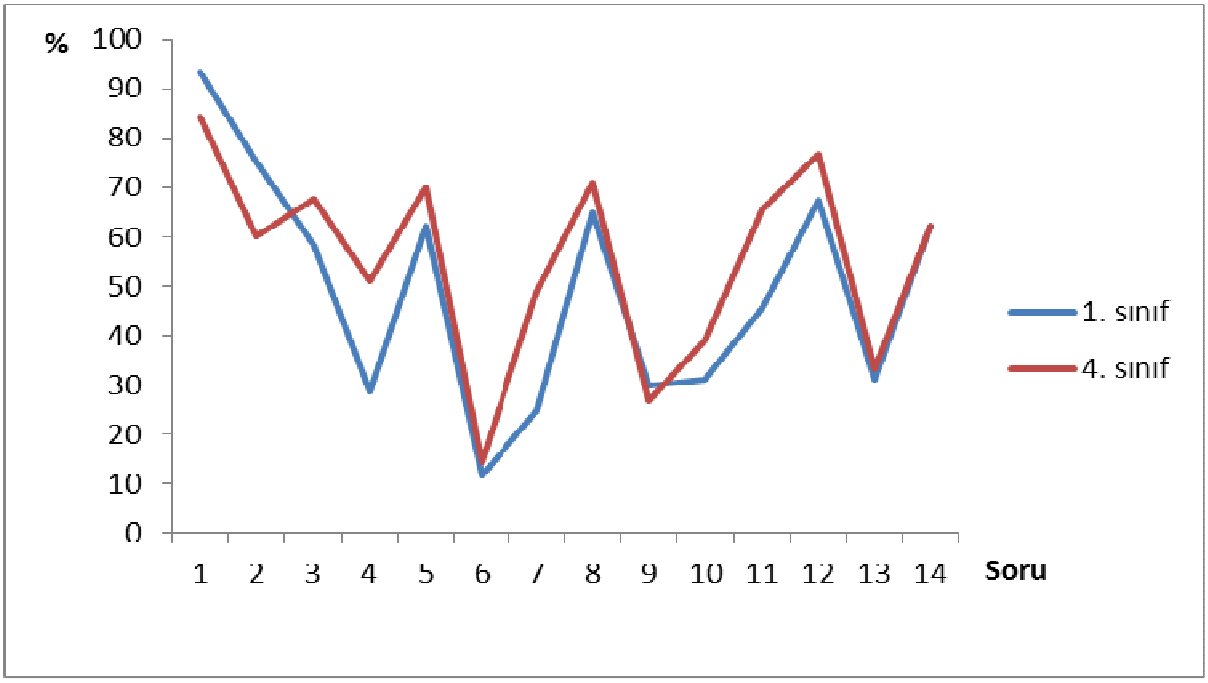
Bu gruptaki sorularla ilgili olarak öğretmen adayarına içlerinde Dünya'nın da yer aldığı bazı gökcisimleri verilip, bu cisimleri büyük ve uzaklıklarına göre sıralamaları istenmiştir. Öğrenciler gökcimlerini büyüklüklerine göre sıralarken çok zorluk çekmemektedirler. Fakat uzaklık sıralamalarıyla ilgili olarak hem 1. hem de 4 . sınıf öğrencilerinin yanlış yaptıkları görülmüştür. Öğrencilerin bir bölümü Güneş'in mi yoksa Jüpiter'in Dünya'ya daha uzak olduğu konusunda çelişkiye düşerken diğer bölümü ise Andromeda Galaksisi'nin Dünya'ya Kutup yıldızından daha yakın olduğunu düşünmektedirler. Cevapların bu şeklide dağılması öğretmen adaylarının evrensel uzaklık karamlarıyla ilgili net bir düşüncelerinin olmadığını sadece günlük yaşantılarındn edindikleri deneyimleriyle uzaklık sıralaması yaptıklarını göstermektedir.

5. Grup: Evrenin Merkezi ve Oluşumu

Evrenin merkezinin sorulduğu 11. soruya 1. sınf öğrencileri % 45,5 oranında doğru cevap verirken, 4. sınıf öğrencileri %65,6 oranında doğru cevap vermişlerdir. 4. sınıf öğrencilerinin doğru cevap oranında anlamlı artış dikkat çekmektedir. Fakat 1. sınıf öğrencilerinin en çok yanılgıya düştüğü yanıt "evrenin merkezi Güneş'tir" düşüncesidir. Bu düşüncede 4. sınıfa gelindiğine anlamlı azalma olmamakla birlikte kendini hala göstermektedir. Evrenin oluşumuyla ilgili olan 12. soruya soruya verilen doğru cevap oranları yüksek olmakla birlikte, 4. sınıfa gelindiğinde bu oranda artış görülmektedir. Bu sonuç Fen ve Teknoloji öğretmen adaylarının son sınıfta Big-Bang kuramı hakkında daha çok fikir sahibi olmaya başladıklarını ortaya koymaltadır.

6. Grup: Dünya'nın Şekli

Dünya'nın şekliyle ilgili olarak hem 1. sınıf hem de 4. sınıf öğrencilerin iki düşünceye sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Bunlar, elips ve geoid olmakla beraber 1. sınıf ve 4. sınıf öğrencilerinin doğru cevap olan geoidi benzer oranda yanıtladığı görülmüştür. Geri kalan öğrencilerin büyük çoğunluğu Dünya'nın şeklini elips olarak belirtmiştir.



Şekil 1: Fen ve Teknoloji Öğretmenliği 1. Sınıf ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Sorulara Verdiği Doğru Cevap Yüzdelerinin Grafiği

Öğretmen adaylarının sorulara verdiği doğru cevap yüzdelerine genel olarak bakıldığında, Şekil 1'den de görüleceği gibi 1. sınıf öğrencileri 1., 2., 9., ve 14. sorulara 4. sınıf öğrencilerine kıyasla daha başarılı cevaplar vermişlerdir. Ayrıca 6. soruya yani mevsimlerle ile ilgili soruya verilen doğru cevap oranı diğer sorulara nispeten çok düşüktür. 1. sınıftaki düşük doğru cevap oranı 4. sınıfta da kendini göstermiştir. Bu durum öğrencilerde mevsimlerin kavranılmasına yönelik büyük bir direnç olduğunu ortaya çıkarmıştır. Şekil 1, öğretmen adaylarındaki 4 yıllık lisans eğitimi sonrası değişimi somut olarak yansıtması açısından önemlidir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Çalışmada elde edilen sonuçlar alanyazındaki öğretmen adaylarıyla yapılan benzer çalışmalarla (Kalkan ve Kıroğlu, 2007; Trumper 2000; Bisard ve ark., 1994; Zeilik ve ark., 1999) uyum içerisindedir. Bu çalışmayla birlikte geleceğin Fen ve Teknoloji öğretmen adaylarının temel astronomi kavramlarıyla ilgili kavram yanılgılarına sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Temel astronomi konu ve kavramları ilköğretimde 1. sınıftan 4. sınıf seviyesine kadar Hayat Bilgisi, 4. sınıftan 8. sınıf seviyesine kadar ise Fen ve Teknoloji dersi içerisinde öğrencilere öğretildiği dikkate alındığında öğretmen adaylarında ortaya çıkan kavram yanılgıları son derece düşündürücüdür.

Öğretmen adayları üzerinde yaşadıkları Dünya ve yakın gök cisimleriyle ilgili bilgilerinde yanılgılar saptanmıştır. Özellikle Dünya üzerinde bulundukları konum ile Güneş'in ilişkisini açıklarken bilimsel bilgilerden farklı olark günlük deneyimlerinden edindikleri düşüncelerinden yararlanmışlardır. Öğretmen adaylarına göre bulundukları yerde her gün öğle vakti Güneş tam tepede bulunmalıdır. 1. sınıf öğrencilerinde yaygın olarak görülen bu kavram yanılgısının 4. sınıf öğrencilerinde de devamlılık göstermesi gelecekte onların öğrencilerinde de aynı kavram yanılgısının oluşabileceğini göstermektedir. Çünkü Şensoy ve ark. (2009) yaptığı çalışmada ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinde de aynı yanılgının olduğu ve bunun olası nedenlerinden biri olarak da bu konuları öğreten öğretmenleri işaret etmiştir. Bu düşünce yapmış olduğumuz bu çalışmayla desteklenmiştir.

İlköğretim programlarında Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Fen Ve Teknoloji derlseri içerisinde 1. sınıftan 8. sınıfa kadar çeşitli sınıf seviylerinde öğretilen mevsimler konusuyla ilgili olarak öğretmen adaylarının ezbere bilgilerinin olduğu fakat kavramsal düzeyde kavrayamadıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının mevsimlerin Dünya'nın Güneş'e yakınlaşıp uzaklaşmasıyla oluştuğu yönünde kökleşmiş kavram yanılgısı

mevcuttur. Öğretmen adaylarında kökleşmiş bu yanılgı gelecekte onların öğrencilerine yansımaktadır. Türk ve ark. (2012) yapmış olduğu çalışmada ilköğretim öğrencilerinin mevsimleri konusunu kavrayamdıklarını ve yanlış kavramsal algılarının olduğunu belirtmiştir. Ayrıca mevsimler konusuyla ilgili öğrencilerin bilimsel doğrulardan farklı olarak yanlış kavramsal anlamalara sahip olmasında öğretmen yetersizliklerinin ve öğretmenlerin konuyu işleyiş biçiminin önemli olduğunu vurgulamıştır. Benzer şekilde Percy (1998), öğrencilerin mevsimler konusunu kavramasında zorluk yaşamalarını, bu konuyla ve pedagojiyle ilgili bilgisi olmayan ya da çok az olan öğretmenlerle ilişkilendirmektedir. Alanyazında da görüldüğü öğretmenlerin mevsimler konusundaki yetersizliği öğrencilerde yanlış kavramalara yol açmaktadır. Yaşamımızda etkisini her alanda daima hissetiğimiz mevsimler konusuyla ilgili İlköğretim öğretmen adayları ve öğrencilerde yüksek oranda aynı yanılgıların olması bilimsel olarak oldukça düşündürücüdür.

Öğretmen adaylarının Ay'ın hareketleri ve bu hareketlerin sonucunda meyan gelen değişimler hakkındaki bilimsel düşünclerinin kısıtlı olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının Güneş Tutulması sırasında Ay'ın hangi evrede olacağı sorusunda yeni ay ve dolunay cevapları arasında kalması, bu konu hakkında kavramsal olarak net bir fikir sahibi olamadıklarını sergilemektedir. Öğretmen adaylarının bulundukları yerden yani Dünya'dan uzaklaşıp tutulma sistemini algılayamadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmayla birilikte geleceğin Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin evrenin merkezi hakkında bilimsel doğrudan farklı olarak yüksek oranda yanlış bilgilerinin olduğu ortaya çıkmaktadır. Öğretmen adaylarında yüksek oranda "evrenin merkezi Güneş'tir" düşüncesi hakim olmakla birlikte, bu düşünce 4 yıllık lisans eğitimi süresince değişime kapalı bir şekilde kendini korumaktadır. Geleceğin öğretmen adaylarının evrenin merkeziyle ilgili olarak orta çağ dönemine benzer şekilde düşüncelerinin ve yanılgılarının olması eğitim sistemimiz açısından oldukça düşündürücü bir sonuçtur.

Çalışmada yer alan öğretmen adaylarının yaklaşık üçte birinin en temel bir bilgi olan Dünya'nın şekli konusundaki "elips" düşüncesi oldukça dikkat çekicidir. Bu yanılgının yüksek oranda çıkması öğretmen adaylarının Dünya'nın şekli ile Dünya'nın yörüngesi kavramlarının tam olarak bilemedikleri ve aldıkları 4 yıllık lisans eğitiminin de bu kavramları öğrencilerde bilimsel doğru olarak değiştirecek şekilde bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir. Bu sonuç, Şensoy ve ark. (2009)'un ilköğretim 2. kademe öğrencileriyle yaptığı çalışmasıyla benzerlik göstermektedir.

Öğretmen adaylarının aldıları 4 yıllık lisans eğitimi sonrasında temel astronomi alanındaki bazı kavramlarda kolaylıkla değişim gösterirken, bazılarında ise değişime büyük direnç gösterdikleri ortaya çıkmaktadır.Öğretmenlerin, bilimsel kavramlarla çelişen kökleşmiş bilgilerini değiştirmek için, cesaretle olaya müdahale etmeleri ve bu alanda tam bilgili olmalarını sağlayacak etkinlikler içine girmeleri gerekmektedir. Bu çalışmada, astronomi alanındaki kavram yanılgılarını ortadan kaldıracak olan ilköğretim Fen ve Teknoloji öğretmen adaylarının temel astronomi konu ve kavramlarıyla ilgili yeterli bilgi donanımına sahip olmadıkları ortaya çıkmaktadır. İlköğretim öğrencilerinin sahip oldukları kavram yanılgılarını azaltmanın en iyi yolu, öğrencilerin temel astronomi konularındaki hazırbulunuşluklarını belirlemek ve bu duruma uygun eğitim ortamlarının oluşturulmasını sağlamaktır. Bu nedenle, ilköğretimde astronomi ile ilgili konularını öğretecek olan Fen ve Teknoloji öğretmenlerin yeterli bilgi donanımına sahip olmalarının gerekli olduğu düşünülmektedir (Kalkan ve Kıroğlu, 2007).

Fen ve Teknoloji Öğretmenliği lisans programında Astronomi dersi 4. sınıfta 2 saat olarak yer almaktadır. Bu çalışma yapıldığında 4. sınıf Fen ve Teknoloji öğrencileri Astronomi dersini aldığı düşünüldüğünde, öğrencilerin 1. sınıfta sahip oldukları bazı yanılgıların değişimine 4. sınıfın sonunda dahi oldukça kapalı oldukları ortaya çıkmaktadır. Özellikle bu değişimin somut kavramlardan soyut kavramlara doğru gidildiğinde daha azaldığı görülmüştür. Öğretmen adaylarının meslek hayatına başlamadan önce bu konularda yeterli donanıma ulaştırılması gerekmektedir. Bunun için Fen ve Teknoloji Öğretmenliği lisans programındaki Astronomi dersinin saatini artırmakta yarar olacağı düşünülmektedir. Ayrıca görev yapmakta olan öğretmenler ise temel astronomi konularıyla ilgili yeni bilgilerle ve öğretim yöntemleriyle donatılmak üzere hizmet içi eğitime alınabilirler. Bununla birlikte, yüksek öğretim kurumları ile işbirliği yapılarak ve öğretmen destek programları uygulanarak öğretmenler üniversitelerde verilen astronomi derslerine katılabilirler. Dersleriyle ilgili olarak hizmet içi eğitimi alınmalarında yarar olacağı düşünülmektedir.

Not: Bu çalışma 26-28 Nisan 2012 tarihlerinde Antalya'da 46 Ülkenin katılımıyla düzenlenmiş olan "3rd International Conference on New Trends in Education and Their Implications"da sözlü bildiri olarak sunulmuş olup, "Journal of Research in Education and Teaching" Bilim Kurulu tarafından yayınlanmak üzere seçilmiştir.

KAYNAKÇA

Bisard, W. J., Aron, R. H., Francek, M. A. & Nelson, B. D. (1994). Assessing Selected Physical Science and Earth Science Misconceptions of Middle School Through University Preservice Teachers: Breaking the Science 'Misconception Cycle'. *Journal of College Science Teaching*, 24, 38.

Gülseçen, S. (2002). Bilgi Teknolojisi'nin Astronomi Araştırmalarına ve Eğitim-Öğretimine Etkileri*, 5. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiriler Kitabı. 1 (ss.* 10-15)

Kalkan, H., ve Kıroğlu, K. (2007). Science and Nonscience Students' Conceptions of Basic Astronomy Concepts in Preservice Training for Education Teachers. *Astronomy Education Review*, 1(6), 2007.

Keuthe, James L., (1963). Science concepts*: A study of sophisticated errors*. *Science Education*, 47(4), 361-364.

Percy, J.R. (1998). Astronomy Education: An International Perspective. *Astrophysics and Space Science*, 258, 347-355.

Sadler, P. M. (1998). Psychometric Models of Student Conceptions in Science: Reconciling Qualitative Studies and Distractor-Driven Assessment Instruments. *Journal of Research in Science Teaching*, 35(3), 265.

Şensoy, A., Türk, C., Bolat, M., ve Kalkan, H. (2009). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin temel astronomi kavramlarını anlama düzeyleri üzerine bir durum çalışması. *17. Ulusal Astronomi Kongresi Bildiriler Kitabı*, (ss. 496-502).

Trumper, R. (2000). University Students' Conceptions of Basic Astronomy Concepts. *Physics Education*, 35(1), 9-15.

Türk, C. (2010). İlköğretim Temel Astronomi Kavramlarının Öğretimi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

Türk, C., Alemdar, M., ve Kalkan, H., (2012). Determining the conception levels of elementary students about the seasons. *Journal of Education and Instructional Studies in the World*, 2(1), 62-67.

Zeilik, M., Schau, C., & Mattern, N. (1998). Misconceptions and their change in university-level astronomy courses. *The Physics Teacher*, 36 (2), 104-107.

Zeilik, M., Schau, C., & Mattern, N. (1999). Conceptual astronomy. II. Replicating conceptual gains, probing attitude changes across three semesters. *American Journal of Physics*, 67(10), 923-927.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs, Haziran, Temmuz 2012 Cilt 1 Sayı 2 ISNN: 2146-9199

TÜRKİYEDE YAPILAN 2009 PISA VE SEVİYE BELİRLEME SINAVINDAKİ (SBS) OKUMA BECERİLERİ SORULARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Doç. Dr. Murat Aşıcı
Marmara Universitesi
Atatürk Eğitim Fakültesi
Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı
masici@marmara.edu.tr

Yrd. Doç. Dr. Z. Nurdan Baysal
Marmara Universitesi
Atatürk Eğitim Fakültesi
Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı
znbaysal@marmara.edu.tr

Okut. Dr. Senem Seda Şahenk Erkan
Marmara Universitesi
Yabancı Diller Yüksekokulu
senemseda78@gmail.com

Özet

OECD ve bu organizasyon dışında kalan istekli ülkelerin katıldığı PISA sınavı, 15 yaş grubu öğrencilerin zorunlu eğitim sonunda kazandıkları bilgi ve becerilerini gerçek hayata aktarma potansiyellerini ölçmektedir. PISA 2009 sınavı okuma becerileri ağırlıklıdır. SBS sınavı ise, MEB tarafından hazırlanan ilköğretimin 2. kademesinde öğrenim gören öğrencilerin müfredatta yer alan derslerin kazanımlarındaki durumu belirlemeye yöneliktir. Bu çalışmada PISA 2009 okuma becerileri soru tipleriyle SBS 2009 sınavındaki Türkçe soru tipleri karşılaştırılmıştır. Çalışmanın amacı ise PISA'yı temel alarak, karşılaştırma sonrasında SBS sorularının niteliğini ortaya koymaktır. Yapılış amacı, farklı olan bu iki sınavda SBS'de soruların metni anlamaya odaklandığı, seçilen metinlerin çoğunlukla kişisel metin türünde olduğu, okuyucunun metne yaklaşımları açısından bilgiyi bir araya getirme ve yorumlama boyutunda yer aldığı görülmüştür. Yine, SBS Türkçe sorularının PISA kriterlerine göre yoğun olarak 2 ve 3. düzeyleri sorguladığı belirlenmiştir. Bu sonuçlardan hareketle SBS sınavının, dünyada değişen eğitim anlayışını sorgulayan PISA kriterlerine göre yeniden gözden geçirilmesi ve yapılandırılması önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: PISA, SBS, okuma becerileri.

A COMPARISION OF THE READING COMPREHENSION QUESTIONS IN PISA 2009 AND NATIONAL LEVEL DETERMINATION EXAM IN TURKEY

Abstract

PISA Exams, which is administered in OECD countries and in other countries which are willing to participate although they are not a member of OECD, aim to assess 15-year-old young people's capacity to use their knowledge and skills they acquire during the compulsory education in real-life experiences. PISA 2009 assessed mainly reading comprehension. National Level Determination Exam, on the other hand, aims to determine how far the students studying at the 2nd stage of the primary school have achieved the objectives stated in the curriculum developed by Ministry of Education in Turkey. In this study, reading comprehension question types in PISA 2009 and Turkish question types in National Level Determination Exam are compared. The study aims to identify the quality of the questions in National Level Determination Exam by making a comparison with the questions in PISA 2009. In the comparison of these two exams administered for different purposes, it is determined that the questions in National Level Determination Exam focus on understanding the text, texts which are included in the exam generally personal text, and in terms of the attitude of the reader , they need collecting information and interpretation. In addition, reading comprehension questions in National Level Determination Exam equals intensity to Level 2 and 3 questions in PISA. Considering these results, National

Level Determination Exam should be revived and reconstructed according to PISA principals which question the changing understanding of education all around the world.

Key Words: PISA, National Level Determination Exam, Reading Comprehension Skills.

GİRİŞ

Bilindiği gibi PISA (Program for İnternational Student of Assesment) sınavları bütün dünyada 2000 yılından beri yapılmakta ve ülkemiz de bu sınavlara 2003'ten beri katılmaktadır. Uluslararası ölçekte OECD ülkeleri ve bu ülkeler dışındaki istekli ülkeler, üç senede bir yapılan bu sınav vasıtasıyla 15 yaş grubu öğrencilerinin zorunlu eğitim sonunda kazandıkları bilgi ve becerileri gerçek hayata aktarma potansiyellerini ölçmektedirler. Katılan ülkelerin diğer ülkeler arasındaki yerini belirleyen ve ayrıca ülke içindeki durumu analiz eden raporlar, ülkedeki öğrencilerin üç alandaki okuryazarlık becerilerini ortaya koymaktadır:

- Okuma Becerileri Okuryazarlığı (Reading Literacy),
- Fen Okuryazarlığı (Science Literacy),
- Matematik Okuryazarlığıdır(Mathematic Literacy).

Ülkeler bu sınavlar sonrasında, sıralamadaki yerlerine bakarak okullarında verilen eğitimi yeniden gözden geçirmekte, eksikliklerini görmekte hatta gerektiğinde yeni eğitim politikaları belirlemekte ve eksikliği görülen alanlara eğitim yatırımları yapmaktadır.

Her üç yılda bir fen, matematik ve okuma alanlarından birine yoğunlaşan PISA sınavı, 2009 yılında okuma becerileri ağırlıklı yapılmıştır. Okuma becerisi tanımı, okuma esnasında öğrencinin okuduğunu anlama (anlam kurma) ve yorumlama sırasındaki becerilerini içerir. Hafızayı kullanma ve akıl yürütme yoluyla gerçekleştirilen zihin becerilerinin yanı sıra kişinin duygu, değer, tutum ve alışkanlık gibi bireysel özelliklerinin kullanılması ile oluşan bu becerilerden bazıları şunlardır: Ana fikri bulma, aşamalandırma, ayrıntıyı seçme, çıkarım yapma, tahmin etme, sebep-sonuç ilişkisi kurma, karşılaştırmalar yapma, açıklama, sonuç çıkarma, genelleme, kullanılan dilin özelliklerini bilme, yazarın ruh halini anlama, değer yargısında bulunma, yazarın hislerini ortaya koyabilme… (Akyol, 2008).

Ancak adı "okuma becerileri" olsa da PISA sınavındaki okuma becerileri yukarıdakilerden bir kısmını içermekle birlikte daha çok okuryazarlık (literacy) kavramı ile tanımlanan alanlara özgüdür. Bu okuryazarlık tanımı, sınavın yönergesinde de belirtildiği gibi[1];

- Okumanın ve okuma parçalarının günlük hayattaki rolünü anlama ve belirleme,
- Okuma metinleri üzerinde sağlam temelli fikirler (düşünceler) oluşturma,
- Okuma materyalini kendi düşüncelerini yansıtma ve değerlendirmek için kullanma ve
- Yaşanan problemlerin çözümüne yönelik okumalar yapma becerilerini içermektedir.

Görüldüğü gibi PISA sınavındaki "okuma becerileri okuryazarlığı", bilinen okuma becerilerinden farklı olarak öğrencilerin okuduğu bir metni anlama ve yorumlama sonrasında bilgiyi günlük yaşama taşıma, metin aracılığı ile düşüncelerini geliştirme, metinden hareketle kendi durumunu ve düşüncelerini yansıtma ve değerlendirme, problemlerini çözme gibi daha nitelikli okuma ve değerlendirme becerilerini gerektirmektedir. Bir başka ifade ile bu sınavla, öğrencilerin okulda edindiği bilgileri kullanma ve gerçek yaşama aktarabilme becerileri ölçülmektedir (Brozo, Shilel ve Topping 2007).

Ölçme ve değerlendirmede "gerçek yaşam"ı esas alan PISA sınavı temelde iki kavram etrafında şekillenmiştir. Bunlardan biri "hayat boyu öğrenme" diğeri ise "okuryazarlık"tır. Bu sebeple, fen ve matematik ve okuma becerileri soruları, bu iki kavramını yansıması olacak şekilde "günlük hayat" ve "gerçek yaşam"la bağlantı kurularak sorulmuştur. Bu konu, PISA sınav sonuçlarının açıklandığı Ulusal Ön Rapor'da da ele alınmış ve "okuma becerileri" ile kastedilenin "okuma becerileri okuryazarlığı" olduğu özellikle belirtilmiştir[1]. Ayrıca bu raporda "okuryazarlık" terimi, "bilgiyi anlamaya ve iletmeye yarayan araç" olarak tanımlanmıştır. Okuma becerileri okuryazarlığı'nın ise "okumanın etkin bir şekilde belirli bir amaca ve göreve yönelik kullanılması" olduğu belirtilmiştir.

Yukarıdaki açıklamalar, bilinen "okuma becerileri" ile "okuma becerileri okuryazarlığı" terimlerinin karışmasını önlemek maksadıyla yapılmıştır. Ancak, "okuma becerileri okuryazarlığı" üst kavramdır ve içinde, bilinen "okuma becerileri" de vardır. PISA Raporu'nda bu durum sınav soruları hakkında bilgi verilirken açıklanmış ve "bir metni basit olarak çözümledikten sonra, sözcük bilgisi, dilbilgisi ile konuları bilme; dilbilimsel ve metinsel yapı özelliklerini çözme, yaşadığımız dünya hakkında bilgi sahibi olma da sınavın kapsamı içindedir" denilmiştir.
Öğrencilerin olgu, olay ve nesneleri okuma becerilerini kullanarak nasıl çözümlediği, nasıl akıl yürüttüğü ve ne türden iletişimler kurarak problemleri çözümlediği okuma becerileri soruları ile ölçülmeye çalışılırken, üç kategori belirlenmiştir (Brozo, Shiel ve Topping, 2007):
Bilgiye ulaşma ve bilgiyi hatırlama (Access-retrieve),

- Bilgileri bir araya getirme ve yorumlama (Intergrate-interpret),
- Kendi düşüncelerini yansıtma ve değerlendirme (Reflect-evaluate).

Bu üç sınıflamaya ilave olarak, dördüncüsü karmaşık (complex) kategori olarak adlandırılmıştır. Sınav soruları bu sınıflamalar dâhilinde hazırlanmış ve ölçütler bu sınıflandırmalara bağlı olarak kendi içinde yeterlik düzeylerine ayrılmıştır. İlave olarak, yeterlik düzeyleri tanımlanmış ve her birinin nasıl bir okuma becerisine karşılık geldiği açıklanmıştır.

- Kolaydan zora doğru 1a, 1b, 2, 3, 4, 5, 6 düzeylerinde hazırlanan PISA sınavı sorularında, öğrencilerin;
- Metindeki teorik bilgileri gündelik hayata ne derece aktardığına,
- Ne kadar yaratıcı düşündüklerine,
- Okuduklarını anlama-yorumlama-değerlendirme seviyelerine,
- Problem çözme becerilerine ve
- Karar verme süreçlerini kullanma becerine bakılmıştır (Savran, 2004).

Yedi farklı düzeyde ve yukarıdaki özellikleri taşıyan sorularla "öğrencilerin metni okurken açıkça ifade edilmiş bir bilgiyi bulma, metinde birbirine yakın bilgiler arasında basit ilişkiler kurma, metnin ana fikrini bulma, yazarın metni yazma amacını anlama, günlük hayatla ilişkiler kurma, çıkarımlar yapma, metin dışı bilgilerle metindeki bilgileri karşılaştırma, kelimelerin anlamlarını yorumlama, hipotezler kurma, sınıflandırmalar yapma, farklı dil kullanımlarını yorumlama, eleştirel değerlendirmeler yapma, açıkça ifade edilmemiş kavramlarla baş edebilme" gibi farklı seviyedeki bilgi ve becerileri ölçülmeye çalışılmıştır[1].

Milli Eğitim Bakanlığı'nın hazırladığı, 2009 yılında uygulanan ilköğretim 2. kademe Seviye Belirleme Sınavı (SBS), PISA sınavından yapılış amacı ve uygulanışı itibarı ile oldukça farklıdır. Ulusal ölçekte yapılan sınav, derecelendirmeden çok yerleştirme dolayısıyla eleme kaygısı taşımaktadır. Sınavın amacı, bir üst kuruma devam etmek isteyen öğrencileri aldıkları puanlara göre okullara yerleştirmektir.

Bu çalışma PISA ve SBS sınavlarının karşılaştırılması değildir. Sadece, yapılış amacı ve nitelikleri birbirinden farklı iki sınavın sorularına odaklanılılarak geliştirilen ölçme araçlarına göre bir nitelik çözümlemesi yapılmıştır. PISA sorularındaki metinlerin özellikleri; sınıflandırmalar ve beceri düzeyleri esas alınarak Milli Eğitim Bakanlığı'nın hazırladığı SBS sorularının özellikleri çözümlenmeye çalışılmıştır.

SBS sınavının niteliğine dikkat çekmek amacıyla yapılan bu çalışmada kullanılan ölçme araçları, Ulusal Ön Raporda, soruların nasıl oluşturulduğunu açıklayan bilgilerden hareketle hazırlanmıştır.

Böyle bir çalışmanın amacı, PISA sınavı ile aynı yaş grubundan yüz binlerce öğrencinin katıldığı ve her yıl yapılan SBS sınavının ülkenin eğitim durumu hakkında da bilgi verecek nitelikte düzenlenmesi gerektiğine dikkat çekmektir.

Bilindiği gibi Milli Eğitim Bakanlığı'nın EARGED birimi üç yılda bir yaptığı "Öğrenci Başarılarının Belirlenmesi Sınavı" (ÖBBS) ile ülkemizin eğitim durumu ölçülmekte ve değerlendirmektedir. Bu sınav yanında, SBS sınavı ile de gerekli düzenlemeler yapıldığında ülkenin eğitim durumunu ortaya koyan veriler elde edilebileceği, PISA gibi uluslar arası bir sınava öğrencileri hazırlamakta ön adım olabileceği düşünülmüştür.

Ayrıca, SBS sınavında böyle bir düzenleme yapıldığında, eğitim ve öğretimin niteliğini aşağıdaki hususlarda değiştirebileceği varsayımından hareket edilmiştir:
İlköğretim okullarında eğitim, Avrupa Birliği ülkelerinde eğitimin ana teması olan "Hayat Boyu Öğrenme" ve bunun okullardaki uygulaması olan okuryazarlık kavramı etrafında şekillenecektir.

- Öğretmenler fen, matematik ve Türkçe derslerini, aynı zamanda PISA sınavının da teması olan hayat boyu öğrenme yaklaşımına göre işleyecek ve okuryazarlık kavramlarını dikkate alan uygulamalar yapacaktır.
- SBS sınavına hazırlanan öğrenciler, aynı zamanda PISA sınavına hazırlık yapmış olacaktır. Böylece, öğrencilerimiz üç yılda bir yapılan bu sınava Avrupa ülkelerinede olduğu gibi hazırlıklı girecektir. Sınava hazırlıklı girildiği için ülkemizin PISA sınavlarındaki başarısı artacak, eğitimdeki sırası yukarılara taşınacaktır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, Türkiye'de ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerine yapılan Ortaöğretime Geçiş Sistemi Seviye Belirleme Sınavı (SBS) 2009 Türkçe alanı sorularının, PISA değerlendirme kriterlerine göre analizlerinin yapıldığı tarama modelinde betimsel olarak düzenlenmiştir. Karasar (2005)'a göre, tarama modelleri, geçmişte ya da hala var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Araştırmada nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde "doküman inceleme" yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelenmesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Dokümanlar diğer araştırma yöntemleriyle kullanılabileceği gibi tek başlarına bir çalışmanın tüm veri setini oluşturabilirler (Yıldırım ve Şimşek,1999). Bu çalışmada, 2009 SBS'de sorulan toplam on beş Türkçe alan sorusu doküman olarak kullanılmış geliştirilen inceleme araçları ve uzman görüşleri doğrultusunda çözümlenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırma sürecinde öncelikle ilköğretim sekizinci sınıfı sonunda tüm Türkiye çapında yapılan SBS 2009 sınavında yer alan Türkçe soruları, ilgili literatür taranarak ve ilköğretimde ürezine çalışmalar yapmış üç uzmanın görüşüne başvurularak hazırlanan "Soru Kontrol Listesi" ile incelenmiştir. "Soru Kontrol Listesi" üç formdan oluşmaktadır:

- "Soru Kontrol Listesi 1", incelenen soruda yer alan metnin ne tür bir metin olduğunu,
- "Soru Kontrol Listesi 2", incelenen soruda yer alan metne öğrencinin nasıl yaklaşacağını ve soru düzeylerini,
- "Soru Kontrol Listesi 3", incelenen sorunun düzeyini belirlemek için oluşturulan ipuçlarını PISA sınavı kriterlerine göre belirlemek için geliştirilmiştir.

İnceleme için kullanılan üç "Soru Kontrol Listesi" şu şekilde oluşturulmuştur: Öncelikle her üç araştırmacı tarafından PISA 2000, 2003, 2006 ve 2009 raporları incelenmiştir. Özellikle PISA 2009 sınavı "okuma becerileri" ağırlıklı olduğundan üzerine yoğunlaşılmıştır. 2009 yılı sınav raporu ve bu alan örnek sınav soruları, düzeyler ve düzeyleri belirleyici ipuçları her üç araştırmacı tarafından ayrı ayrı incelenmiştir. Bu inceleme sırasında, rapordaki okuma beceri düzeylerinin neye göre belirlendiğini ve soruların hangi kategorilerde ne tür becerileri ölçmek için oluşturulduğunu açıklayan bölümler üzerinde dikkatle durulmuştur.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi için öncelikle tüm SBS Türkçe alanı soruları tek tek bakılarak örnekleme alınacak soruların PISA kriterlerine göre incelenebilecek özellikte olanları belirlenmiştir. Üç uzman birlikte çalışarak SBS'deki her bir soru ile ilgili "Soru Kontrol Listesi" üzerinde işaretlemelerini yapmış daha sonra farklı çıkan değerlendirmeler, soru hazırlama kriterleri dikkate alınarak yeniden kontrol edilmiş, değerlendirme ipuçları kullanılarak ve farklılıklar üzerinde tartışma açılmış, böyle bir çalışma sonrasında ortak bir kanaate varılarak işaretlemeler yapılmıştır.

Sorular tek tek ele alınarak önce "Soru Kontrol Listesi 1"'e göre incelenmiş sonra "Soru Kontrol Listesi 2"ye göre sınıflandırılmış ve her bir soru için frekans (f) ve yüzde (%) değerleri bulunmuştur. "Soru Kontrol Listesi 3"te ise soru düzeyleri ait ipuçları gösterilmiştir. Böylece, Türkiye'de yapılan SBS 2009 sınavı Türkçe alanı sorularının PISA değerlendirme kriterlerine göre çözümlemeleri yapılmış ve yorumlanmıştır.

BULGULAR

Bu çalışmanın bulguları aşağıda yer verilmiştir. Tablo 1'de, SBS 2009 Türkçe sorularının metni türlerine göre dağılımı verilmiştir. Tablo 2'de SBS 2009 Türkçe sorularının okuyucunun metne yaklaşımına göre dağılımı gösterilmiştir. Tablo 3'te SBS 2009 Türkçe sorularının düzeylerini belirlemede kullanılan ipuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 1: SBS 2009 Türkçe Sorularının Metin Türlerine Göre Dağılımı

Soru Kontrol Listesi 1		
Metin Türleri	**f**	**%**
Kişisel	11	73,33
Kamusal	2	13,33
Eğitimsel	2	13,33
Mesleki	-	**-**

Tablo 1 incelendiğinde SBS 2009'da sorulan soruların en çok kişisel metinler olduğu görülmektedir (7-8-11-12-13-14-15-16-17-18-23. sorular), kamusal (5-19. sorular) ve eğitimsel (2-10. sorular) metin türü ise sadece iki soru ile sınırlı kalmıştır. Mesleki türde soru bulunamamıştır.

Tablo 2: SBS 2009 Türkçe Sorularının Okuyucunun Metne Yaklaşımına Göre Dağılımı

Soru Kontrol Listesi 2						
Düzeyler	**Bilgiye ulaşma ve bilgiyi hatırlama**		**Bilgiyi bir araya getirme ve yorumlama**		**Kendi düşüncelerini yansıtma ve metni değerlendirme**	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
1a	1	25	**-**	**-**		**-**
1b	-	-	**-**	**-**		**-**
2	1	25	3	30	1	100
3	1	25	6	60	-	-
4	1	25	1	10	-	-
5	-	-	-	-	-	-
6	-	-	-	-	-	-

Tablo 2 incelendiğinde SBS 2009'da sorulan soruların en çok "bilgiyi bir araya getirme ve yorumlama" metinleri (2-10-14. sorular 2. düzey, 5-7-8-11-17-18. sorular 3. düzey, 19. soru 4. düzey) olduğu görülmektedir. Tabloda da görüldüğü gibi SBS'de 1b ve 5. 6. düzeylerde sorulmuş hiç soru bulunmamaktadır.

Tablo 3: SBS 2009 Türkçe Sorularının Düzeylerini Belirlemede Kullanılan İpuçları

Soru Kontrol Listesi 3			
SBS Soruları	**Bilgiye ulaşma ve bilgiyi hatırlama ipucu**	**Bilgiyi bir araya getirme ve yorumlama ipucu**	**Kendi düşüncelerini yansıtma ve metni değerlendirme ipucu**
2		Parça-bütün ilişkisi	
5		İlişki kurma	
7		Neden-sonuç ilişkisi	
8		Benzerlik kurma	
10		Neden-sonuç ilişkisi	
11		Parça-bütün ilişkisi	

12	Bilgiyi bulma		
13			Metinde neyin söylendiğini keşfetme
14		Farklı parçalar arasında ilişki kurma	
15	Metni içselleştirme için belli bir işlemden geçirme		
16	Metne dair anlayış geliştirme		
17		Farklı parçalar arasında ilişki kurma	
18		Farklı parçalar arasında ilişki kurma	
19		Neden-sonuç ilişkisi	
23	Olmayan bilgiyi ortaya çıkarma		

Tablo 3 incelendiğinde SBS 2009 sınavının Türkçe bölümündeki 10 soru bilgiyi bir araya getirme ve yorumlama boyutunda verilebilecek ipuçları arasında yer alan neden-sonuç ilişkisi kurma (7, 10 ve 19. sorular), parça-bütün ilişkisi oluşturma (2. ve 11. sorular), farklı parçalar arasında ilişki kurma (14, 17 ve 18. sorular), ilişki kurma (5. soru) ve benzerlik kurmaktır (10. soru). SBS 2009 sınavının Türkçe bölümündeki 4 soru bilgiye ulaşma ve bilgiyi hatırlama boyutunda sıralanabilecek ipuçlarından olan bilgiyi bulma (12. soru), metni içselleştirme için belli bir işlemden geçirme (15. soru), metne dair anlayış geliştirme (16. soru) ve olmayan bilgiyi ortaya çıkarmaktır (23. soru). Kendi düşüncelerini yansıtma ve metni değerlendirme boyutunda gösterilebilecek ipuçları arasında yer alan metinde neyin söylendiğini keşfetmektir (13. soru).

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmanın sonuçları aşağıda yer almaktadır:

- SBS 2009 soruları PISA kriterlerinde belirtilen metin türleri açısından sınıflandırıldığında metinlerin 11'i kişisel metin türünde gruplanırken ancak 4 soru kamusal ve eğitimsel soru türüne dâhildir. Mesleki soru türüne ait hiçbir soruya yer verilmemiştir.
- SBS 2009 soruları PISA kriterlerinde açıklanan okuyucunun metne yaklaşımları açısından ele alındığında 10 sorunun bilgiyi bir araya getirme ve yorumlama boyutunda yer aldığı görülmüştür. Bilgiye ulaşma ve bilgiyi hatırlama boyutunda ise farklı düzeylerde 4 soru, kendi düşüncelerini yansıtma ve metni değerlendirme boyutunda sadece 1 soru hazırlanmıştır.
- SBS 2009 soruları PISA kriterlerinde bahsedilen okuma beceri düzeyleri açısından sınıflandırıldığında 12 soru, 2 ve 3. düzeyler arasındadır.
- SBS 2009 soruları PISA kriterlerinde ifade edilen okuma beceri düzeyleri açısından incelendiğinde metinlerin hiç biri 5 ve 6. düzeyleri sorgulamamaktadır.

Cromley (2009) tarafından yazılmış olan makalede PISA 2000, 2003 ve 2006 sınavlarının okuma becerileri ve fen okuryazarlığı skorları katılımcı ülkeler bazında değerlendirilip karşılaştırarak bu iki alan arasındaki korelasyonlar belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmanın sonucunda okuma becerisinin yüksek olmasının çoğu öğrencide fen okuryazarlığının da başarı düzeyini arttırdığı gözlemlenmiştir.

Aydın, Erdağ ve Taş (2011) tarafından hazırlanmış olan çalışmada ise PISA 2003 ve 2006 verilerine göre en başarılı beş ülke (Finlandiya, Kore, Kanada, Avustralya ve Yeni Zelanda) ve Türkiye'de elde edilmiş olan okuma okuryazarlığı becerileri karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir. Türk öğrenciler PISA 2003 ve PISA 2006 okuma alanında oldukça düşük başarı göstermişlerdir.

OECD ülkelerinin puan ortalamalarına göre öğrencilerin 3. düzeyde yer alan soruları cevaplayabildikleri görülmüştür. En başarılı beş ülkeden bu sınavlara katılmış olan 15 yaş grubu öğrencilerinin genellikle okuma becerileri alanında 3. düzeyde bulunduğu belirlenmiştir. Bilindiği gibi Türkiye'nin okuma becerilerinde PISA'daki durumunu 2. düzeydedir.

Bu durumu düzeltmenin yolu öğrencileri PISA'ya hazırlıklı hale getirmek ve ilköğretim birinci kademeden başlayarak ortaöğretimi de gözden geçirerek yeni düzenlemeler yapmaktır. Bu durum girişte de belirtildiği gibi PISA sınavlarının yapılma amacıdır. Türkiye için böyle bir düzenlemede ilk hareket noktası SBS sorularının PISA kriterlerine uygun olarak hazırlanması olabilir. Bu aynı zamanda Avrupa Birliği'ndeki eğitime entegre olmak, eğitimde dünya standartlarını yakalamak ve uluslararası ölçme ve değerlendirme sınavına hazırlanmak için de önemlidir.

Her iki sınavla ilgili karşılaştırma yapan bir çalışma da Yılmazer'in (2010) makalesidir. Araştırmacı, her iki sınavı "fırsat eşitliği" bağlamında ele almış SBS 2003, 2006, 2009, PISA 2003 ve 2006 sonuçları karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiş ve bu sonuçlar karşılaştırılırken cinsiyet, bölge ve PISA sınavının alt alanlarından elde edilmiş olan skorların bu iki sınavın sonuçlarında farklılığa neden olup olmadığını irdelemiştir.

Özcan ve Açık (2011) tarafından hazırlanmış olan makalede SBS sorularıyla ilköğretim ikinci kademede Türkçe ders kitaplarındaki etkinlikler ve sorular Bloom' un bilişsel taksonomisine göre incelenmiştir. Türkçe ders kitapları ve SBS sorularının karşılaştırmalı incelendiği bu çalışmada, Türkçe ders kitaplarının öğrencileri SBS'ye hazırlanma yönüyle yeterli olduğu SBS soruları ve Türkçe ders kitaplarındaki soruların bilişsel basamaklar dikkate alınarak hazırlanmış olduğu görülmüştür.

Yukarıdaki her iki çalışma SBS soruları ile ilgili olsa da bu çalışmdan farklı amaçlarla hazırlanmış ve farklı sonuçlara ulaşılmıştır.

Türk alan yazın incelendiğinde PISA sınavını genel olarak değerlendiren pek çok çalışmanın olduğu görülmüştür. PISA'da ele alınan alanlara odaklanmış konulara yönelik çalışmaların sayıca sınırlıdır.

SBS soruların PISA kriterlerine göre incelenmesini konu alan bu çalışma sadece Savran'ın 2004 yılında yaptığı çalışma benzerlik arzetmektedir. Savran (2004) PISA 2003 sınavındaki matematik, fen ve okuma alanlarından üç soru örneğini incelemiştir. Yaptığı çalışma sonucu ortaya çıkan sonuç söyledir: PISA tarzı soru konsepti, ülkemizde "ezberci" olarak tanımlanan sisteme göre yetiştirilen Türk öğrenci profiliyle örtüşmemektedir.

Yukarıda bulgular, sonuçlar ve tartışmalar ışığında Milli Eğitim Bakanlığı'nın SBS sorularını hazırlayan birimine ve ilgili kişilerine önerilerimiz aşağıdadır:

- PISA'da olduğu gibi SBS'de de Türkçe sorularının genel özelliği, öğrencilerin bilgi ve becerilerini gerçek yaşama aktarma potansiyelini ölçmeye odaklanmalıdır.
- SBS'de metinler seçilirken gerçek yaşamdan alınmış kullanımlık metinlere daha fazla yer verilmelidir (Gazete yazıları, bilimsel yazılar, kullanım kılavuzları vb. gibi).
- Soruların aşağıdaki özelliklere göre hazırlanması, öğrencileri OECD standartlarına yakınlaştıracaktır:
  - Bilgiyi yorumlayıp kullanabilme,
  - Açık uçlu sorularla fikirlerini belirtebilme,
  - Akıl yürütme becerilerini kullanabilme,
  - Bilgi ve becerilerini gerçek yaşama aktarabilme,
  - Eleştirel ve yaratıcı düşünebilme.
- Sorular hazırlanırken kullanılacak metinler ve bu metinlere bağlı olarak öğrencilerin gerçekleştirebilmesi gereken beceriler; metinde verilen çeşitli bilgiler arasında karşılaştırmalar ve kıyaslamalar yapma, metinde açıkça verilmeyen bilgilerin anlamını keşfedebilme, metinlerde verilenle öğrencinin kendi yaşam deneyimleri arasında ilişki kurmayı sağlayacak şekilde olmalıdır.
- SBS'de PISA'da olduğu gibi kişisel metinler yanında kamusal, eğitimsel ve mesleki metinlere daha çok yer verilmelidir.
- SBS'de incelenen sorular okuyucunun metne yaklaşımı açısından çoğunlukla "bilgiyi bir araya getirme ve yorumlama" türündedir. Oysa PISA'da olduğu gibi "bilgiye ulaşma ve bilgiyi hatırlama" ve "kendi

düşüncelerini yansıtma ve metni değerlendirme" türleri de dikkate alınarak sorular uygun bir dağılım göstermelidir.

- SBS soruları hazırlanırken okuyucunun genel metne yaklaşım düzeylerinde PISA da olduğu gibi kolaydan zora bir aşamalılık esas olmalı, özellikle de 5 ve 6. düzeylerde hazırlanmış sorulara da yer verilmelidir.

Not: Bu çalışma 26-28 Nisan 2012 tarihlerinde Antalya'da 46 Ülkenin katılımıyla düzenlenmiş olan "3rd International Conference on New Trends in Education and Their Implications"da sözlü bildiri olarak sunulmuş olup, "Journal of Research in Education and Teaching" Bilim Kurulu tarafından yayınlanmak üzere seçilmiştir.

KAYNAKÇA

Akyol, H. (2008). Türkçe Öğretim Yöntemleri. Ankara: Kök Yayıncılık.

Aydın, A. Erdağ, ve Taş, N. (2011). A Comparative Evaluation of Pisa 2003–2006 Results in Reading Literacy Skills: An Example of Top-Five OECD Countries and Turkey. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11 (2), 665-673.

Brozo,W. G. Shiel, G. ve Topping, K. (2007). Engagement İn Reading: Lessons Learned From Three PISA Countries. *International Reading Association* (304-315) Doi:10.1598/JAAL.51.4.2.

Cromley, J. G. (2009). Reading Achievement And Science Proficiency: International Comparisons From The Programme On International Student Assessment. *Reading Psychology*, 30: 89–118.

Karasar, N. (2005). Bilimsel Araştırma Yöntemi (18. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Özcan, S. ve Açık, F. (2011). SBS Türkçe Sorularıyla Türkçe Ders Kitaplarındaki Soruların Örtüşme Düzeyi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, Kış 2011,* cilt: 4, sayı: 16, 355-370.

Sarıer, Y. (2010). Ortaöğretime Giriş Sınavları (OKS-SBS) ve PISA Sonuçları Işığında Eğitimde Fırsat Eşitliğinin Değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 11,* Sayı 3, Aralık 2010, Sayfa 107-129.

Savran, Z. (2004). **PISA-Projesinin Türk Eğitim Sistemi Açısından Değerlendirilmesi**. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Güz 2004, cilt 2, sayı 4.

Yıldırım, A. ve Simsek, H. (1999). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınevi.

(1) PISA 2009 Ulusal Ön Rapor http://earged.meb.gov.tr/dosyalar/pisa/pisa2009rapor.pdf internet sitesinden 08.09.2011 tarihinde indirilmiştir.

(2) Résultats du PISA 2009: Savoirs et Savoir-faire des Elèves Performance des Élèves en Comp-réhension de L'Ecrit, en Mathématiques et en Sciences Volume I http: http://browse.oecdbooksh op.org/oecd/pdfs/free/9810072e.pdf internet sitesinden 19.02.2012 tarihinde indirilmiştir.

(3) Sekizinci sınıf 2009 SBS sonuçlarını öğrenme 2009 yılı 8. sınıflar SBS test ortalama ve standart sapmaları, http://www.cebirsel.com/sbs-hakkinda-/2009-sbs-sonuclari-11.html internet sitesinden 28.01.2012 tarihinde indirilmiştir.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs, Haziran, Temmuz 2012 Cilt 1 Sayı 2 ISNN: 2146-9199

YABANCILAŞMA, KURUMSAL DEĞERLER VE DUYGU YÖNETİMİ DENKLEMİ

Arş. Gör. Murat Polat
Muş Alparslan Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Böl.
ankapolat@gmail.com

Arş. Gör. Tuba Yavaş
Muş Alparslan Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Böl.
tuubayavas23@gmail.com

Özet

İnsanlık tarihi kadar eski bir olgu olan eğitim, sürekli yenilenerek tanımlanmaktadır. İnsanlığın ihtiyaçları bu şekillenmede temel etken oluşturmaktadır. Eğitime aracılık eden kurumlardan biri olan okullar, çeşitli öğelerle, eğitimin amacına hizmet etmektedir. Bu hizmetin kalitesi, kurumda yetişmiş öğrencinin niteliğini belirleyebilmektedir. Günümüzde örgüt hastalığı olarak belirtebileceğimiz "yabancılaşma" olgusu, okullarda da sıklıkla gündeme gelen bir konudur. Özellikle okul yöneticileri ve öğretmenler, farkında olmadan dahi, bu sürecin bir parçası olmaktadırlar.

Bu çalışmanın konusu, eğitimde yabancılaşma sürecine girmiş ya da girmek üzere olan kurumlar için, yabancılaşma sürecinde kurumsal değerlerle duyguları yönetebilmedir.

Çalışmanın amacı, yabancılaşma, kurumsal değerler ve duygu yönetimi denklemini betimlemektir. Bu amaç doğrultusunda yabancılaşmanın, değerlerin ve kurumsal değerlerin önemi ve duygu yönetiminin gerekliliği üzerinde durularak, okullara yönelik betimsel bazı sonuçlar verilmiş ve önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Yabancılaşma, Kurumsal Değerler, Duygu Yönetimi.

THE EQUATION OF ALIENATION, INSTITUTIVE VALUES and EMOTION MANAGEMENT

Abstract

Education, a term as old as human history, is continuously defined by renewing. The needs of mankind form a basis for this process. The school, one of the institutions forming the education, serves a purpose for the education with variety factors. The efficiency of this service can reveal the quality of the students qualified in an institution. The term of alienation, defined as an organizational sickness nowadays, is a subject becoming a current issue frequently in the schools. Especially the administrators and the teachers, even reluctantly, become a part of this process.

The scope of this study is to control the emotions with institutive values in the process of alienation for the institutions having entered or being on the verge of entering in the process of alienation.

The aim of the study is to depicture the equation of alienation, institutive values and emotion management. In accordance with this purpose, by emphasizing the alienation, the importance of values and institutive values and the necessity of emotion management, some desrciptive results and suggestions have been offered to the schools.

Key Words: Alienation, Corporate Values, Emotion Management.

GİRİŞ

Eğitime, örgüt kapsamında bir denklem olarak bakılırsa, örgütü amacından saptıracak her olgu için, kurumsal değerler ve ona eklenen duygularla yönetim, örgütsel denge sonucunu verebilir.

İnsanlık, tarihin her döneminde sosyalleşme ve bireysel benliğini tamamlayabilme ihtiyacıyla eğitime sarılmıştır. Bu temel ihtiyaçlar, aynı zamanda birey olmanın getirdiği yükümlülüklerin dışa vurulmasıdır. Tarihsel süreçte birey olma ihtiyacı, beraberinde bir sistem, örgüt veya kurumsal yapının var olabilmesini gerekli kılmıştır. Günümüzde çağdaş insanın çevresi çeşitli kurumlarla kuşatılmıştır. Bireyin doğumu bir hastane kurumunda gerçekleşir ve öldüğünde cenazesini yine bir başka kurum kaldırır (Etzioni ve Elma'dan Aktaran Yılmaz & Sarpkaya, 2009). Yani, birey üyesi olduğu toplumun diğer bireylerince kurulan ve çevresini her alanda kuşatan bir kurumsal ağ ile çevrilidir. Bu kurumlar içerisinde bireyin yaşantı sürecinde en büyük rolü oynayan ya da edeceği eğitim kurumları oynar. Fakat birey, çevresindeki bu kurumsal ağ yapısına dâhil olduğu süre boyunca her geçen gün biraz daha yalıtılmışlık ve izole olma hissine kapılır. Bu his ya da bir anlamda hissizleşme durumu "yabancılaşma" kavramı içerisinde ele alınabilir.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, literatürde çok fazla çalışılmış olan "yabancılaşma" kavramını genelden özele indirgeyerek eğitim kurumlarındaki yabancılaşma süreci ve kurumsal değerler doğrultusunda eğitim kurumlarına yönelik duygu yönetimi ilkelerini ve özelliklerini betimlemektir.

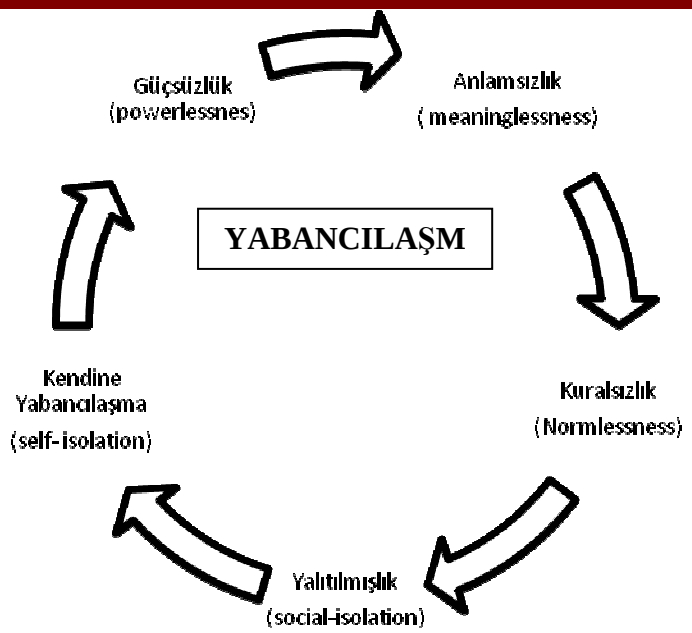
YÖNTEM

Öncelikle, eğitimde yabancılaşma kavramı ve yabancılaşmanın etkileri üzerinde durulmuş; ardından kurumsal değerler, duygu yönetimi ve yabancılaşma kavramları üzerine yapılan araştırmalardan yola çıkılarak eğitim kurumlarına yönelik genel çıkarımlar ve önerilerde bulunulmuştur.

EĞİTİMDE YABANCILAŞMA KAVRAMI VE YABANCILAŞMANIN ETKİLERİ

Yabancılaşmayı çeşitli kavramsal boyutlarda ele almak mümkündür. Ancak, öncelikle örgütlerin içerisinde çalışanlara yönelik var olan yabancılaşma sürecinden bahsedilebilir. Bu kapsamda özellikle eğitim örgütlerindeki yabancılaşmanın boyutları üzerinde düşünülmelidir.

Örgütsel anlamda yabancılaşmayı, *örgüt çalışanları arasında genel bir doyumsuzluk hali* olarak tanımlamak mümkündür. Ya da, örgüt çalışanı olarak bireyin duyuşsal, devinimsel ve bilişsel yeteneklerini etkin kullanamaması, bireyin potansiyelinin özgün ürünlere dönüştürülememesi sonucunda, kurumsal kültürün çalışan tarafından dışsallaştırılması durumudur (Başaran, 1998; Eryılmaz & Burgaz, 2011). Eğitim kurumları toplumun vazgeçilmez örgüt yapılarındandır. Bu düşünceyle hareket edildiğinde her örgüt gibi eğitim kurumları içerinde de bir yabancılaşma sürecinden bahsedilebilir. Eğitim kurumlarının en önemli çalışanları olarak yönetici ve öğretmenleri düşünmek mümkündür. Ülkemizde eğitim kurumlarında yöneticilerin yabancılaşması üzerine çalışmalar az olmakla birlikte, öğretmenlerin yabancılaşma durumuna yönelik çalışmalar daha yaygındır (Yılmaz & Sarpkaya, 2009; Eryılmaz & Burgaz, 2011; Özbek, 2011; Erjem, 2004; Yapıcı 2005). Eğitim kurumlarında yabancılaşmanın tespitinde birçok değişken düşünülebilir; ancak genel anlamda beş alt durum söz konusudur (Erjem, 2004; Akyıldız & Dulupçu, 2003; Yapıcı, 2005; Eryılmaz & Burgaz, 2011; Özbek, 2011):



Şekil 1: Yabancılaşma Süreç Döngüsü

Şekil 1 'de belirtildiği gibi, yabancılaşma süreci kendi içerisinde bir döngü oluşturmaktadır. Bu döngüsel yapıdaki alt başlıkları incelediğimizde;

- Güçsüzlük (powerlessnes)
  Güçsüzlük, kurum içi süreçlerde bireyin ürettiği ürünlerde ve bu ürünlerin yönetiminde söz sahibi olamaması durumu olarak tanımlanabilir. Yani çalışan iş süreci üzerinde herhangi bir etkisinin ve kontrolünün olmadığı düşüncesine kapılır ve bu durum kendisinde geleceğe yönelik genel bir kaygı hali doğurur (Seeman, 1959; Blauner, 1964; West, 1988; Eryılmaz & Burgaz, 2011).
- Anlamsızlık (meaninglessness)
  Anlamsızlık, bireyin kurum kültürü içerisindeki hedefleri kendi inançlarıyla bütünleştirememe durumu olarak düşünülebilir. Başka bir deyişle çalışan kurumun amaç ve hedeflerine göre hareket etmekte isteksizdir, çünkü bu amaçlar kendi inançlarıyla çelişmektedir (Seeman, 1959; Shepard, 1972'den Aktaran Eryılmaz & Burgaz, 2011).
- Kuralsızlık (Normlessness)
  Kelime anlamından çıkarılabileceği gibi, kuralsızlık, bireyin kurumsal hedef ve amaçlara ulaşmaya çalışırken gerek toplumsal gerek kurumsal temel kuralları göz ardı etmesi durumudur. Çalışan hedefe ulaşmada kuralları umursamaz ve kendi yolunu çizmeye çalışır. Bu durum kurum çalışanlarının kabul görmeyen ilk ve ölçütlere göre hareket etmeleriyle kendini gösterir (Seeman, 1959; Dean, 1961; Elma, 2003; Eryılmaz & Burgaz, 2011).
- Yalıtılmışlık (social-isolation)
  Kurum çalışanları kendilerini her türlü örgütsel ilişkiden bilinçli olarak soyutlar ve sosyal ilgilerini kaybederler, bu durum kurum içerisinde yalıtılmışlık durumuna sebep olur. Çalışan kendi isteğiyle diğer çalışanları reddederek, her türlü kurumsal etkiden uzaklaşma çabası içerisine girebilir veya diğer çalışanlarının kendisini istemediği düşüncesiyle hareket edebilir. Her iki durum da, kurum içi yalıtılmışlığı körükleyici etkiler yaratmaktadır (Elma, 2003; Eryılmaz & Burgaz, 2011; Özbek, 2011).
- Kendine Yabancılaşma (self- isolation)
  Kendine yabancılaşan çalışan işini severek yapmamaktadır. Yani kendine yabancılaşma, çalışanın hem kurum içi işleyişi anlamaktan uzak kaldığı, para, güvenlik, vb. dışsal etkileri gözettiği hem de iş anlamında kendini ortaya koyamadığı, ispatlayamadığı bir süreci ifade eder (Seeman, 1959; Ofluoğlu & Büyükyılmaz, 2008).

YABANCILAŞMA VE KURUMSAL DEĞERLER İLİŞKİSİ

Eğitim kurumlarında kurumsal süreçlerde yabancılaşmanın varlığı özellikle yönetici ve öğretmenler üzerinde tespit edildiğinde, bu durumun nasıl düzeltilebileceği hakkında iyi düşünülmesi gerekir. Bazen bu durumun, hayati bir öneme sahip olduğu, dahi düşünülebilir.

Yabancılaşmaya yönelik çözüm yollarının belki de en temel noktası; kurumsal değerler doğrultusunda bir çözüm yolu üretmektir. Değer ya da değerler kavramı alanyazında çokça yer almış kavramlardır. Değer, bireylerin toplumsal kurallar, gelenekler ve görenekler yoluyla "iyi - kötü"yü ve "dogru- yanlış"ı ayırmayı ve kendi ahlak ilkeleri doğrultusunda bir ölçü edinmeyi ögrenmeleriyle oluşan kanaatler ve inançlar bütünü (Beill, 2003: 14: Akt. Yazıcı, 2006) olarak tanımlanabilir. Okul denilen kurumlar, var oldukça değerlere olan ihtiyaç daha önem kazanmaktadır(Leming, 2000). Değerlerin kazandırılmasında "öğretmen" önemli bir rol yüklenmektedir. Halstead ve Taylor (2000: 177), okulda öğretmenlerin değerleri, rollerinin bir bölümü olarak göstermeseler, dahi, öğrencilerin öğretmenlerinin değer yargılarından etkilendiklerini belirtmişlerdir (Akt. Yazıcı, 2006).

Bu özelliklerinden dolayı kurumsal değerlerin oluşturulması süreci oldukça zorlayıcı bir süreçtir. Yabancılaşma sürecine girmiş bir eğitim kurumunun aynı zamanda değerlerle eğitime odaklanabilmesi, eş zamanlı bir yaklaşımı gerektirmektedir. Öte yandan kurum içi yabancılaşma sürecine değerlerin pozitif yönde katkılarının olduğu görülmektedir. Çünkü kurum içerisinde değer uyumu sağlandığında; kurum ve birey benzer özellikleri paylaşır ve kurum-birey etkileşiminde değer uyumu yoluyla, hem kurum bireyin hem de birey kurumun gereksinimlerini veya beklentilerini sağlayabilmekte zorlanmaz (Kristof, 1996; Verquer, Beehr ve Wagner, 2003'ten Akt. Yılmaz, 2008). Bu türden bir değer uyumu sağlayabilen eğitim kurumları ister resmi ister özel nitelikte olsunlar her şekilde öğretmen ve yöneticileri üzerine yabancılaşmanın getireceği kendine yabancılaşma, yalıtılmışlık, kuralsızlık, anlamsızlık ve güçsüzlük durumlarını aşabileceklerdir.

KURUMSAL DEĞERLERLE DUYGULARIN YÖNETİMİ

Kurumsal değerlerin oluşturulma sebebinin kökeninde çalışan güç olarak insan gruplarının bir anlamda kontrolünün sağlanması yatar. Dolayısıyla kurum içi her süreçte insani değerlerin ve duyguların gözetilmesi önemlidir. Özellikle eğitim kurumlarının yönetim sürecinde hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin kuruma duygusal uyumlarının sağlanması etkili bir işleyişin gerçekleştirilmesine yardımcı olacaktır. Goleman (2004)'a göre yönetim süreçlerinde öğretmen ve yöneticilerin duygularını bastırmak yerine duygularıyla yüzleşmeleri gerekmektedir (Aktaran: Töremen & Çankaya, 2008). Bu yüzleşme esnasında birey kendisi ve kurumun değerleri arasında bütünleştirici bir ilişki kurmalıdır. Kurulan bu ilişki sürecinin olumlu gerçekleşmesi durumunda birey yabancılaşmanın olası etkilerinden kişisel bütünlüğü ile arınabilir ve örneğin kendine yabancılaşma gibi bir durumla karşılaşmaz. Kurumsal değerleri duygu yönetiminin alt alanlarıyla bütünleştiremeyen bireyler ise kurumsal hedef ve amaçları dışsallaştırdıklarından verimli olamayacaklardır. Duygu yönetiminin alt alanlarına ait özellikleri aşağıdaki gibi sıralanabilmektedir (Yaylacı, 2006'dan Aktaran: Töremen & Çankaya, 2008).

Empati	•Duyguları önemsemek, beklentileri önemsemek, uyumlu olmak, güven vermek, sevgi kültürünü benimsemek
İletişim	•Açık olmak, onurlandırmak, liderlik, motive etmek, eleştirmekten kaçınmak
Sosyal Beceriler	•Uzlaşmak, çatışmayı yönetmek, ortak hedefler oluşturmak, takım kurmak, işbirliğine açık olmak
Özbilinç	•Duygusal farkındalık, özdeğerlendirme, iyimser yaklaşım
Özdenetim	•Otokontrol, vicdan, özgüven, yenilikçi olmak, güvenilirlik

Şekil 2: Duygu Yönetimi Alt Boyutları

Şekil 2.'de duygu yönetimi sürecinin *iletişim, sosyal beceriler, özbilinç, empati ve özdenetim* alt boyutlarıyla ilgili olduğu ve duygu yönetimini sağlamış olan bireylerde bu alt boyutlara yönelik belirtilen özelliklerin bulunması gerektiği belirtilmiştir. Bu alt boyutlar incelendiğinde, kurumsal değerler doğrultusunda gerçekleştirilecek olan duygu yönetiminin kurumlarda yabancılaşmayı azaltmada büyük bir etken olacağı açıktır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Eğitim, ülkelerin gelişmesi ve daha ileri seviyelere yükselmelerinde bir tür lokomotif vazifesi görür. Bu lokomotifin etkin kullanımı için çalışanlarının o ülkeye ait eğitimsel hedeflere ve amaçlara uygun olarak kurumsal değerleri gözetmeleri gerekir. Eğitim kurumlarının temelde denge unsurunu sağlayıcı öğretmenler ve yöneticiler olmak üzere iki çalışan grubu vardır. Özellikle öğrenciyle daha çok etkileşim sürecinde olması gereken öğretmenlerin, kurumlarına ve mesleklerine karşı bir tür yabancılaşma sürecine girmeleri, hem eğitim hem de kurumsal yapı ve gelişim adına olumsuz yönde etki oluşturur.

Günümüzde eğitimin nicelik kısmında ilerleme yaşanırken, nitelik yönünden bir gerilemenin söz konusu oluşu, yapılan sayısız akademik çalışmaya ve yazılan birçok kitaba rağmen, insanlığın tehdit altında oluşunun altında (Yogi, 2009) gün yüzüne çıkmamış nedenleri aramak gerekmektedir. Bu nedenlerin başında "değer odaklılığın" uygulamaya konulamayışı verilebilir. Değerlerden uzak oluş, örgütün ya da kurumun birçok hastalığa yakalanmasına neden olmaktadır.

Ülkemizdeki eğitim kurumlarında özellikle öğretmenler, yabancılaşma sürecini yaşamaktadırlar. Eryılmaz & Burgaz (2011) öğretmenlerde yabancılaşma olgusu üzerine gerçekleştirdikleri çalışmalarda özellikle ülkemizde gerek resmi gerek özel eğitim kurumlarda olsun, her iki eğitimsel kurumda da öğretmen yabancılaşmasının olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yine aynı çalışmada her iki okul türünde de yabancılaşma düzeyinin en yüksek çıktığı boyutlar, daha önce yabancılaşmanın alt boyutlarında belirtildiği gibi "kuralsızlaşma, yalıtılmışlık, anlamsızlık, güçsüzlük ve kendine yabancılaşma olarak ortaya çıkmıştır. Özbek (2011) ise yabancılaşmanın kurumlarda yönetim süreci içerisindeki rolünü incelemiş ve özellikle kurum yönetiminde yabancılaşmanın çalışanlar üzerinde zihinsel, fiziksel ve dolayısıyla duygusal bir takım gelişmeleri aksattığına işaret etmiştir. Ayrıca yöneticilerin kurum kültürünü korumada duygu yönetimine ve değer bilincine sahip olmaları gerektiği üzerinde durmuştur. Eğitim kurumlarında da yabancılaşmanın engellenebilmesi için kurum değerlerine ve çalışanlar üzerinde kurumsal değerlerin yaratacağı duygusal etkinin yönetimine dikkat edilmelidir. Diğer taraftan Erjem (2004) öğretmenlerin kuruma yabancılaşma durumuna yönelik araştırmasında öğretmenlerin yabancılaşmayı bütünüyle değil, kısmi bir şekilde yaşadıklarını dolayısıyla aslında sanıldığının aksine özellikle lise öğretmenlerinin kuruma yönelik yabancılaşma durumlarının Türkiye'de düşük boyutlarda olduğunu

vurgulamıştır. Bununla birlikte Yılmaz & Sarpkaya (2009) ise, kurumlarda yabancılaşma ile mücadelenin önemine dikkat çekmişlerdir. Özellikle eğitim kurumları içerisinde kurum yöneticilerinin alan uzmanı olmalarının ve yabancılaşmaya yönelik olarak erken uyarı sistemlerini geliştirmelerinin önemine dikkat çekmişlerdir.

Özetle kurumsal değerler ile duygu yönetimi uygulamalarının birleştirilmesi yoluyla eğitim kurumlarında yabancılaşma ile baş edilebilir. Yabancılaşma, kurumsal değerler ve duygu yönetimi denkleminin çözümü noktasında, kurumsal değerlerle bütünleşmiş bir duygu yönetimi, kurum içi yabancılaşmanın önüne geçecektir. Yabancılaşma sürecinde eğitim kurumlarında değerler doğrultusunda öncelikle yönetici ve öğretmenlere yönelik duygu yönetiminin sağlanması önemlidir. Her eğitim kurumu kendi değer yönetim sistemini ve özellikle de yabancılaşma olgusuna yönelik erken uyarı sistemlerini geliştirmelidir. Eğitim kurumundaki yönetici ve öğretmenlerin kurumsal değerler ve duygu yönetimine katkıları konularında bilinçlendirici hizmet içi eğitimlerine ağırlık verilmelidir. Ayrıca "sağlık kurumları yöneticiliği" gibi "eğitim kurumları yöneticiliği" şeklinde en azından lisansüstü düzeyde bölümler oluşturulmalı ve böylece eğitim kurumlarında yabancılaşma konusunda profesyonel yöneticilerden destek sağlanmalıdır. Ülkemizdeki eğitim fakültelerinde "değer eğitimi ve duygu yönetimi"ne yönelik disiplinler okutulabilir.

Not: Bu çalışma 26-28 Nisan 2012 tarihlerinde Antalya'da 46 Ülkenin katılımıyla düzenlenmiş olan "3rd International Conference on New Trends in Education and Their Implications"da sözlü bildiri olarak sunulmuş olup, "Journal of Research in Education and Teaching" Bilim Kurulu tarafından yayınlanmak üzere seçilmiştir.

KAYNAKÇA

Akyıldız, H. & Dulupçu, M. A. (2003). Kavramsal ve diyalektik süreç olarak yabancılaşma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, C.8, S.3, s.27-48.

Başaran, İ. E., (1998). *Yönetimde İnsan İlişkileri: Yönetsel Davranışlar*. Aydan Yayınevi, Ankara.

Blauner, R. (1964). *Alenation and Freedom: The Factory Worker and His İndustry*. The University of Chicago Press, Chicago.

Büyükyılmaz, O., (2007). *İşletmelerde Yabancılaşmanın Sosyo-psikolojik Etkileri ve Türkiye Taşkömürü Kurumunda Bir Uygulama*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, T.C. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Dean, D. G., (1961). Alenation: Its meaning and measurement. *American Sociological Review*, 26,5, s. 753-758.
Elma, C., (2003). *İlk Öğretim Okul Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşması (Ankara İli Örneği*). Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Erjem, Y., (2004). Eğitimde yabancılaşma olgusu ve öğretmen: lise öğretmenleri üzerine sosyolojik bir araştırma. Mersin Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Bölümü.

Eryılmaz, A. & Burgaz, B., (2011). Özel ve resmi lise öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma düzeyleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, Ciilt 36, Sayı 161.

Leming, J. S. (2000). *Teaching values in social studies education, past practices and current trends.* (11 10 2011 tarihinde **http://www.usoe.k12.ut.us/curr/** char_ed/ fedproj/hist/ teaching.htm.adresinden alınmıştır).

Ofluoğlu, G. & Büyükyılmaz, O., (2008). *Yabancılaşmanın teorik gelişimi ve tarihsel süreç içinde farklı alanlarda görünümleri*. Kamu-İş; C:10, S:1.

Özbek, M. F., (2011). Örgüt içerisindeki güven ve işe yabancılaşma ilişkisinde örgüte uyum sağlamanın aracı rolü. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Y.2011, C.16, S.1 s.231-248.

Seeman, M., (1959). On personal consequences of Alenation in work. *American Sociological Review*, 31, s. 98.

Töremen, F. & Çankaya, İ., (2008). Yönetimde Etkili Bir Yaklaşım: Duygu Yönetimi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 1 (1), 33-47.

Yapıcı, M., (2005). Eğitim ve yabancılaşma. *© Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, ISSN: 1303-5134, **www.insanbilimleri.com**

Yazıcı, K. (2006). *Değerler eğitimine genel bir bakış*. Türklük Bilimi Araştırmaları,. 19, 499-522

Yılmaz, K., (2008). *Eğitim Yönetiminde Değerler*. Pegem Akademi Yayınları, s. 84-85, Ankara.

Yılmaz, S. & Sarpkaya, P., (2009). Eğitim örgütlerinde yabancılaşma ve yönetimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi* [Bağlantıda]. 6:2. Erişim: http://www.insanbilimleri.com

Yogi, C.M. (2009). Value-based education. 29 Aralık, 2009 tarihinde The Children and Curriculum Development Centre tarafından düzenlenen programda Workshop olarak sunulmuştur. (Erişim: http://www.uri.org/files/resource_files/Value%20Based%20Education%20by%20Dr.%20Yogi.pdf adresinden 11.02.2012 tarihinde indirilmiştir.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs, Haziran, Temmuz 2012 Cilt 1 Sayı 2 ISNN: 2146-9199

DENEYSEL ÇALIŞMALAR NE KADAR GÜVENİLİR?

Yrd. Doç. Dr. Serhat Kocakaya
Yüzüncü Yıl Universitesi
skocakaya@gmail.com

Özet
Bu çalışmanın temel amacı birçok araştırmacının ihmal ettiği fakat bilimsel çalışmaları etkileyen tehditleri tanıtmak ve alan eğitiminde yapılan deneysel çalışmaları bu doğrultuda tartışmaktır. Bu tehditlerin tanıtımından sonra ise, bu tehditlerin etkilerinin nasıl azaltılabileceği ve deneysel çalışmalarda nasıl faydalı hale getirile bilinecekleri tartışılmıştır.

Anahtar kelimeler: Deneysel çalışmaların güvenirliliği.

HOW MUCH THE EXPERIMENTAL WORKS ARE RELIABLE?

Abstract
The main aim of this study is to describe some biased effects which affect scientific researches; although most of the researchers ignore them, and make criticism of the experimental works in the educational field, based on this viewpoint. After describing these artifacts, some recommendations were presented on how we can reduce the effects of those artifacts or how we can use them to get benefit for our experimental works.

Keywords: Reliability of the experimental works.

GİRİŞ

Bu çalışmada tam olarak tanımlanmamış fakat deneysel çalışmaların sonuçlarını etkileyen etmenlerden bahsedilecektir. Bu etmenler genelde ortam şartlarında yapılan değişikliklerde daha çok ortaya çıkmaktadır. Örneğin, bilgisayar destekli öğretimin geleneksel öğretime üstünlüğünün araştırıldığı bir çalışmada değişken faktör bilgisayar destekli öğretimdir ve bu değişken, hem deneysel grup hem de kontrol grubu öğrencilerinin başarıları üzerinde, deneysel çalışmanın sonuçlarını etkileyecek şekilde farklılıklara neden olmaktadır. Bu farklılık bazen deney bazen kontrol grubunda ortaya çıkarken bazen de her iki grup başarısına da aynı düzeyde etki ederek, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılıkların gözlenememesi şeklinde de ortaya çıkabilmektedir.

Bu istatiksel açıdan anlamsız sonuçlar gösteren çalışmalar, birçok alanda gözlenmekle beraber çoğunlukla teknoloji destekli öğretimlerde kendini göstermektedir. Grupla öğretim, video ve bilgisayar destekli öğretim bunların başında gelmektedir (Taverner, Dodding ve White, 2000). Russel (2000), 1928 yılından günümüze kadar yapılmış 135 çalışmada yukarıda bahsedilen gruplar arası istatistiksel anlamsızlığı tespit ettiğini bildirmiştir. Ayrıca, Dubin ve Taveggia (1968) öğretim yöntemlerinin karşılaştırıldığı 167 çalışmayı inceledikten sonra "hayal kırıklığı" olarak nitelendirdikleri benzer sonuçları rapor etmişlerdir ve "öğrenci performansları incelendiğinde hiçbir metot diğerine göre daha tercih edilir kabul edilemez" sonucuna ulaşmışlardır. Hatta bazı araştırmacılar (Webb, Campbell, Schwartz ve Sechrest, 1966; Havelock, 1969) grupları dengelemek gerektiğini çünkü "değişim dirençli ve yıkıcıdır" tabiriyle deneysel çalışmalardaki yeniliklere öğrencilerin bilinçaltlarında tepki gösterebileceklerini ve iç geçerliği tehdit eden etmenlerin ortaya çıkabileceğini vurgulamışlardır.

Isaac ve Michale (1981) deneysel araştırmaların amacını "bir veya daha fazla deneysel grupta en az bir değişkenin neden sonuç ilişkisinin incelendiği ve ortaya çıkan değişikliklerin en az bir kontrol grubu ile kıyaslanmasının incelemesi" şeklinde tanımlamıştır. Genelde bu kıyaslamalar yapılırken de öntest-sontest kontrol gruplu modeller kullanılıp ilk ve son test kıyaslaması yapılmaktadır. Campbell ve Stanley (1963); McMillan (2004); Gay (1992) ve Wiersma (2000) deneysel çalışmalara başlamadan önce iç ve dış geçerliliği

tehdit eden etmenleri iyi tayin etmek gerektiğini ve bu etmenlerin ortadan kaldırılması gerektiğini belirtmektedirler. Bu tehditlerin ortadan kaldırılamaması durumunda ise bu tehditlerin deneysel çalışmaları olumsuz yönde etkileyebileceğini, çalışma bulgularını yorumlarken dikkatli olunması ve sonuçların genele yorumlanmaması gerektiğini vurgulamışlardır. Ayrıca örnek olarak bazı tehditlerin ortaya çıkmaması için de tavsiyelerde bulunmuşlardır. Bu tavsiyeler ise, deneklerin rasgele seçilmesi (seçme yanlılığının ortaya çıkmaması için) ve deneklere deneysel bir çalışmada olduklarının söylenmemesi gerektiğidir (Hawthorne, Ayla ve John Henry etkilerinin ortaya çıkmaması için).

Aslında, bunlardan daha da önemli olan bir sorun ise; bu soruların cevaplarını ve çözüm yollarını bildiğimizi düşünürken, belki de hiç hesaba katmadığımız ve olumlu sonuçlar veren deneysel çalışmalarımızın aslında gözümüzden kaçan bazı psikolojik temelli tehditlerin deney sonuçlarını etkilemesidir. Genelde deneysel çalışmalar yapılırken, deney sonucundaki verilerin analizi, karşılaştırma yapılan kontrol grubundan anlamlı bir farklılık (artış) gösterdiğinde, bu sonuç denenen yöntemin başarısı olarak algılanmaktadır. Ya da tam tersine, veri analizleri sonucunda kontrol grubu ile deney grubunun başarıları arasındaki fark kontrol grubu lehine artış gösterdiğinde veya aradaki farkın anlamsız olduğu durumlarda deneysel yöntemin öğrenci başarılarına olumlu bir katkı sağlamadığı yorumları yapılmaktadır. Bu çalışmada da yapılan bu yorumların gerçekten gerçeği yansıtıp yansıtmadığını sorgulamaktır.

Muhakkak ki araştırmacılar deneysel çalışmalarını mümkün olduğunca titiz bir süreçle yönetiyorlardır fakat deneysel süreç devam ederken denekleri, onların bile farkında olmadıkları bir şekilde, bilinçaltı süreçlere sürükleyip deneysel yöntemin sonuçlarında beklenmedik sonuçların ortaya çıkmasına neden oluyorlar mıdır?

Aslında bu durumu bazı deneysel çalışmalarda izlenen süreçler üzerinde vurgulamak söylenenleri daha anlaşılır kılacaktır.

Öncelikle göz önünde bulundurmamız gereken nokta; deneysel çalışmalar için kullanılan araştırma gruplarındaki deneysel sürecin kim tarafından ve nasıl yönetildiğidir. Bu konuya aşağıdaki sorularla cevap aramaya çalışalım (Q: Question).

Deneysel çalışmalar ile ilgili sorgulayıcı sorular

Q_1 (Soru 1): Deneysel çalışmanın süresi tüm ders dönemini kapsıyor mu?
Q_2 (Soru 2): Dersi veren formal kişi ile araştırmacı aynı kişiler mi?
Q_3 (Soru 3): Deney sürecinde kullanılan yöntem, öğrencilerin alışık olduklarından farklı bir ders işleme sürecini gerektiriyor mu? (ki genelde deneysel çalışmalarda durum aynen bu şekildedir)
Q_4 (Soru 4): Deneysel sonuçların karşılaştırılması için en az bir kontrol grubu var mı ve bu kontrol grubu için ilk iki soru geçerli midir?
Q_5 (Soru 5): Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin deneysel bir çalışma yürütüldüğünden haberleri var mı? Eğer kontrol grubunu yöneten kişi araştırmacı değil ise, bu öğreticinin deneysel süreçten haberi var mı?
Q_6 (Soru 6): Deney grubundaki öğrenciler deneysel çalışma sonucundaki başarı beklentileri hakkında haberdar edildiler mi?
Q_7 (Soru 7): Deneysel çalışma sürecindeki öğrenci performanslarının süreç sonunda öğrencilere yönelik bir yaptırımı olup olmayacağı konusunda öğrencilere söylenen veya hissettirilen bir şey var mı?

Bu sorulara, çalışmanın bakış açısına uygun cevaplar verebilmek için, deneysel çalışmalarda deney sonuçlarını etkilediği düşünülen-ki hala bazılarının kabul görünürlüğü azdır- yaygın bilinçaltı artifactlardan (tehditlerden) bahsetmek gereklidir. Aşağıda bahsedilen yaygın artifactlardan en bilinenleri verilmiştir.

İç Geçerliği Tehdit Eden Bazı Etmenler

Experimenter bias effect (EBE) (Deneyci yanlılığı); Deneyden elde edilen verilerde, deneycinin beklentilerinin, istemeyerek te olsa, denekleri belli bir şekilde (hipotezini destekleyecek tarzda) davranmaya özendirmesi sonucunda ortaya çıkan kirlilikler (sapma ve hatalar). Bu tür beklentiler birçok deneyde örtülü olarak bulunabilir. Deneycinin kaş-göz işareti, yüzündeki ifade, sesinin tonu, vb. gibi son derece örtülü ipuçları bile, deneklerin davranışını beklenen yönde etkileyebilir (Rosenthal, 1963 ve Barber, 1973).

The Hawthorne effect (HWE) (Hawthorne etkisi); Araştırmada, araştırmacının varlığının veya deneğin gözlendiğinin farkında olmasının deneğin davranışlarında yol açtığı değişiklik veya deneğin çalışma sonuçlarının veya çalışma sonundaki beklentilerin farkında olması durumlarında ortaya çıkabilmektedir. Genel anlamıyla uygulamada her türlü yeniliğin (yeni yöntemlerin, buluşların, aletlerin, programların, vb.) üretkenlikte ve performansta geçici de olsa belli bir artışa yol açması (Cook 1967) olarak tanımlanabilir.

Demand characteristics (DC) (Talep özellikleri); Özellikle deneğin kendisinden istenenler konusunda bazı beklentileri bulunduğu ya da deneycinin neyin olmasını 'istediğini' keşfettiği durumlarda deneysel ortamın, deneğin davranışlarını etkilemesi olarak tanımlanmaktadır (Orne, 1962).

The Halo effect (HE) (Ayla etkisi); Kişiye ilişkin genel izlenimin veya kişinin dikkati çeken tek bir kişilik özelliğinin, ona ilişkin özel değerlendirmeleri etkileme eğilimi ile tanımlanan bir tür yargı hatası. Örneğin cana yakın olarak değerlendirilen bir insanın, salt cana yakınlığından ötürü ayrıca zeki olarak değerlendirilmesi (Medley and Mitzel, 1963; Rozenzweig, 2007).

The Placebo effect (PE) (Plasebo etkisi); Hastanın veya doktorun, farmakolojik veya tıbbi bir değeri bulunmayan bir ilaca veya tekniğe olumlu tepki vermesidir. Hastanın veya doktorun, uygulanan tekniğin veya verilen ilacın yararlı olacağına olan inancı, bu yöndeki beklentisi ve klinik açısından belirlenemeyen diğer iyileştirici etkenler, semptomların hafiflemesine ve/veya ortadan kalkmasına yardımcı olabilmektedir. Tıbbi anlamda hastanın plaseboya olumlu tepki vermesi, hastalığın organik kökenli olmadığına işaret edebilir.

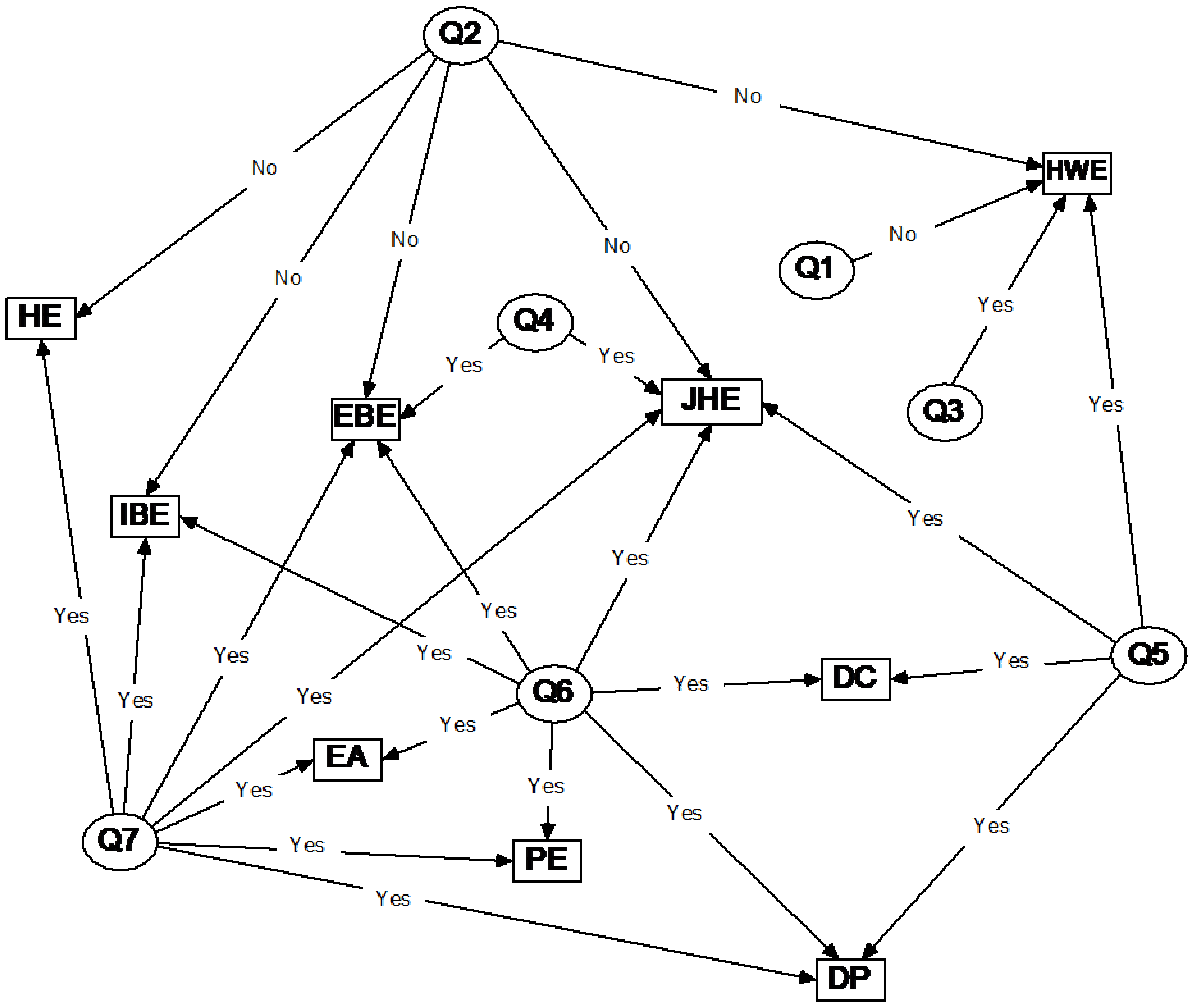
Investigator bias effect (IBE)(Araştırmacı yanlılığı); Araştırmacının araştırmak istediği konuya yönelik bir süreç hazırlaması (hipotezini destekleyecek şekilde araştırmaya yön vermesi) (Barber, 1973).

Deutero problem (DP) (İkilem problemi); Deneklerin bilinçsiz bir şekilde iyi bir denek olmaya çalışması, araştırmacının onayını almak istemesi, başarı veya kendini koruma ihtiyacı ile davranması ve bunun performansına yansıması olayıdır (Reicken, 1962).

Evaluation apprehension (EA) (Değerlendirme endişesi); Deneğin veya kişinin süreç sonunda takdir veya ceza alma kaygısı ile performansının değişmesi (Cottrell, 1972; Rosenberg, 1969).

The John Henry effect (JHE) (John Henry etkisi); Kontrol grubunun veya kontrol grubunu yöneten öğreticinin deney grubuna karşı bilinçaltında rekabete girmesi ve performans artışı göstermesi (Heinich, 1970; Saretsky, 1972a ve 1972b; Kocakaya, 2011).

Yukarıda, deneysel çalışmalar sürecinde deney süreci sonunda öğrencilerin başarılarını deney değişkenlerinden bağımsız olarak etkileyebilecek ve deney sonuçlarının olması gerekenden farklı çıkmasına neden olacak artifactların tanımları ve hangi durumlarda ortaya çıkabilecekleri verilmiştir. Aşağıdaki Şekil I'de ise, yukarıda deneysel çalışma süreçlerini sorgulayan 7 soru ve bu sorulara verilen cevaplara göre (Evet ya da Hayır) ortaya çıkabilecek artifactlar gösterilmektedir. Sorulara verilen "Evet" veya "Hayır" cevabı olumlu veya olumsuz bir anlam vermekten ziyade deneysel sürecin -onu etkileyen tehdide bağlı olarak- doğrultusunu göstermektedir.



Şekil I:: Sorulara verilen cevaplar sonucunda ortaya çıkabilecek tehditler

Çözüm Yolları ve Öneriler

Bu çalışmadaki temel nokta; deneysel çalışmalarda bazı yöntemsel hatalar yapıp yapmadığımız ve deneysel süreçlerin iyi bir şekilde yönetilmesi üzerinde yoğunlaşmaktadır. Belki de deneysel süreçleri yönetirken yaptığımız hatalar eğitimin ruhunu tam kavrayamamamızdan kaynaklanmaktadır. Bu nedenle de deneysel çalışmalarda kullandığımız öğrencilerin bizim uyarıcılarımıza kendi düşüncemize uygun tepkiler vereceğini düşünüyoruz. Fakat burada gözden kaçırdığımız bir nokta; bazı psikolojik tehditlerin var olduğu ve bunların çalışmalarımızı, beklentilerimize ters düşecek veya çalışma sonundaki yorumlarımızı ve genellemelerimizi olumsuz yönde etkileyebileceği gerçeğidir.

Peki, bu tehditlerin ortaya çıkmaması veya etkilerinin minimuma indirilmesi için ne tür tedbirler alınabilir?

İlk olarak deneysel çalışmaları yapacağımız okulların seçimini ön planda tutmamız gerekmektedir. Aslında biraz radikal bir çözüm önerisi olabilir fakat okul seçimi yapmakla aslında ilk hatamızı yapmış oluyoruz. Deneysel çalışma için herhangi bir okula gittiğimizde daha yolun başındayken öğrencileri alışkın oldukları ortamdan daha farklı bir ortama sokmaktayız. Bu farklı ortam hem öğretmen hem de öğretim yöntemi değişikliğinden veya her

ikisinden dolayı da bizi Hawthorne etkisi ile karşı karşıya getirebilecektir. Bu duruma yönelik olarak seçilen deney gruplarının farklı okullardan değil de araştırmacının görev yaptığı okuldan ve yine araştırmacının dersin formal öğretmeni olduğu sınıflardan seçilmesi öğretmen değişikliğinin ortaya çıkaracağı riskleri azaltacağı düşünülmektedir (Kocakaya, 2011). Yöntem boyutunda ise; farklı bir yöntem denenmediğinde deneysel çalışmanın da olamayacağı gerçeği de karşımıza çıkmaktadır. Bu durumda ise iki öneri sunulmaktadır. İlki; deneysel çalışma bittikten en az 6-8 hafta sonra "hatırda tutma testi" adı altında kullanılan ölçme aracı öğrencilere tekrar uygulanıp bu testin sonuçları ile sontest sonuçları arasındaki fark karşılaştırılmalıdır. Hawthorne etkisi ortam değişikliğinden dolayı kişinin performansında meydana gelen kalıcı olmayan değişikler olduğundan hatırda tutma testi ile sontest arasındaki farkın anlamlı olup olmamasına bakarak bahsedilen tehdidin ortaya çıkıp çıkmadığı hakkında yorum yapabiliriz. Eğer iki testin karşılaştırılması sonucunda anlamlı bir fark yok ise aradan geçen zamana rağmen öğrencilerin bilgi düzeylerinde düşme olmadığı, bu nedenle de Hawthorne etkisinin ortaya çıkmamış olabileceği sonucuna varılabilir. İkinci öneri olarak ise, Hawthorne etkisinin etkilerinin biraz daha lehimize çevrilmesi üzerinedir. Hawthorne etkisi eğer alışılan rutinin değişmesi sonucu ortaya çıkıyorsa, yeni yöntemlerin de kısa bir süreliğine değil de müfredatta yer alacak şekilde uzun süreli akademik süreçlerde kullanılması bu yöntemleri de bir müddet sonra rutin hale getirecektir. Müfredata girmeden önce öğrenci başarısını arttırdığı rapor edilen yeni yöntemin başarıdaki artışa neden olması, yöntemin etkililiğinden değil de Hawthorne etkisinden kaynaklanıyorsa, bu yöntemin rutinleşmesi durumunda daha önceden görülen yöntemin başarıya katkısının da düşmesi riski ile karşı karşıya kalabiliriz. Burada, eğitim sistemini rutinden çıkarıp, öğretim kurumlarında tek bir yöntemin müfredatta yer alıp kullanılması yerine sürekli değişen dinamik ders ortamları oluşturarak meydana gelebilecek rutinlerin önüne geçilmesi ile Hawthorne etkisinin ortaya çıktığı durumlarda bile bu etkinin sürekli değişen süreçlerle tekrarlanabileceği ve istemli olarak Hawthorne etkisinin ortaya çıkarılması ile başarı ve performanstaki artışlara süreklilik kazandırılabilineceği düşünülmektedir (Kocakaya, 2011).

Deneysel çalışmalarda dikkat edilmesi gereken ikinci bir nokta ise kontrol grubunun oluşturulmasıdır. Hawthorne etkisindeki durumun aksine, kontrol grubunun deney grubu ile aynı okuldan seçilmesi bizi "John Henry" etkisi tehdidi ile karşı karşıya getirmektedir. John Henry etkisi, (eğitimsel bakış açısı ile) kontrol grubundaki öğrencilerin veya kontrol grubuna ders veren öğretmenin kontrol grubunda olduğunun farkında olması sonucu bilinçaltlarında deney grubuna karşı rekabet duygusu geliştirip olağandan daha fazla bir performans göstererek başarılarında kalıcı olmayan artışlar göstermesi olarak tanımlanabilir. Böyle bir durum ortaya çıktığında kontrol grubu başarıları arasında anlamlı bir fark çıkmayacağı gibi, kontrol grubunun gösterdiği başarı deney grubundan daha fazla da olabilmektedir. Böylesi istenmeyen bir etkinin ortaya çıkmaması için kontrol grubu öğrencileri ve öğretmenlerinin bir deneysel çalışma içinde olduklarını ve bir deney grubu ile kıyaslanacaklarını bilmemesi gerekmektedir. Bunu sağlamanın en kolay yolu ise kontrol gruplarını deneysel çalışmanın yapıldığı gruptan farklı bir okulda öğrenim gören öğrencilerden seçmek ve derslerin yine aynı formal öğretmen tarafından yürütülmesini sağlamaktır. Ayrıca biri deney grubunun olduğu okuldan diğeri ise farklı bir okuldan öğrencilerden oluşan iki kontrol grubu oluşturarak çalışma sonucunda her iki kontrol grubunun başarılarının karşılaştırılması ile de John Henry etkisinin ortaya çıkıp çıkmadığı sınanmaya kontrol edilebilir. Kontrol gruplarının başarı artışları arasındaki fark anlamlı değil ise John Henry etkisinin ortaya çıkmadığı yorumu yapılabilir (Kocakaya, 2011 ve Benek, 2012).

Deneysel çalışmalardaki dikkat edilmesi gereken üçüncü önemli nokta ise deney ve kontrol gruplarının deneysel bir çalışma yürütüldüğünün farkında olup olmadıklarıdır. Eğer deney ve kontrol grupları deneysel bir çalışma yürütüldüğünün farkında olurlarsa HWE, JHE, DC ve DP tehditlerinin ortaya çıkması muhtemeldir. HWE ve JHE etkilerinden daha önce bahsedildiğinden sadece DC ve DP etkilerinin nasıl ortaya çıkabileceğine değinelim. Eğer deney grubundaki öğrenciler deneysel bir süreç yürütüldüğünün farkına varırlarsa deneyin amaçlarına paralel olarak sürece daha aktif olarak katılmaya çalışacaklardır. Bu durumda onların dersle daha ilgili olmalarına ve dolayısıyla da daha yüksek performans göstererek başarılarının olağandan daha fazla artmasına neden olabilmektedir. İlk etapta öğrencinin başarısının artması zaten istenilen bir durumdur diye düşünülse de aslında bu öğrencinin doğal olan ortamında göstereceği başarısını yansıtmamaktadır ve deneysel sürecin amacına ulaşmamasına neden olmaktadır. Böylesi bir durumunda deney sonucu ölçtüğümüz başarı artışının deneysel yöntemin başarısından mı yoksa bu artifakların etkisinden mi kaynaklandığından emin olamayacağız ve bu da yöntemim başarısının yorumlanmasında yanlışlıklar yapmamıza neden olacaktır. Bu nedenlerle, hem deney hem de kontrol grubundaki öğrenciler deneysel bir sürecin içinde olduklarının farkına varmamalıdırlar.

Deneysel çalışmalarda yapılan bir diğer önemli hata da gerek araştırmacı gerekse de formal ders öğretmeni tarafından yapılan deneysel çalışmanın öğrencilere duyurulmasının yanında, öğrencilere bu deneysel çalışmadaki başarılarının onların ders notlarına yansıyacağının söylenmesi veya hissettirilmesidir. Böylesi bir durumda da HE, IBE, EBE, JHE, EA, DE ve DP etkilerinin ortaya çıkma riski vardır. Öncelikle araştırmacının öğrencilere bu tarz bir durumla karşılaşabileceklerini söylemesi veya hissettirmesi öğrencileri deney hipotezine uygun bir biçimde yönlendirerek IBE ve EBE kirlenmelerine yol açacaktır. Oysaki bu durumun doğal akışında gerçekleşmesi ve bu doğal akışın sonuçlarının oluşturulan hipoteze uygun sonuçlar verip vermeyeceği incelenmelidir. Ayrıca bu durum öğrencilerde ders başarılarının etkileneceği kaygısına neden olacak ve bu kaygıyla da gerçek performanslarından daha farklı bir durum ortaya koyabileceklerdir. Bu durumlar da karşımıza EA, DE, DP ve DC tehditleri olarak çıkabilecek ve deneysel çalışmaların sonuçlarını olumsuz yönde etkileyecektir.

SONUÇ

Bu çalışmada ne deneysel araştırmalar ne de yeni deneysel yöntemler sorgulanmaktadır. Bu nedenle de herhangi bir araştırmacının karşılaştırılmalı deneysel yönteminin bulgularına ve yorumlarına yer verilmemiştir. Ancak, eğitim araştırmalarındaki amaç öğrencileri en hızlı ve kolay yoldan başarıya ulaştırmak ise, kullandığımız yöntemlerin çıktılarının yorumlanmasında biraz alçakgönüllü olmamız gerekmektedir. Deneysel çalışmalar sonucunda ortaya çıkan başarı artışları veya gruplar arasında çıkan anlamlı olmayan başarı farklarına bakarak kesin hükümler vermeden önce deneysel süreçteki gizil tehditlerden ne kadar arınık bir süreç hazırlayıp yürüttüğümüzü iyice gözden geçirip yorumlarımızı bu doğrultuda sunmalıyız. Ne anlamlı artış gösteren bir yöntemden övgüyle bahsetmekte ne de sonuçta anlamlı bir farkın çıkmadığı çalışmaları etkisiz görmede aceleci davranmamalıyız.

Şunu biliyoruz ki; öğrenme sonuçlarını, öğrencilerin kazandıkları bilgi ve becerileri dışa yansıttıkları kadarı ile fark edebiliyoruz. Öğrencilerin zihinsel süreçlerini ise tam olarak kestirememekteyiz (Cate, 2001). Tüm bunlara rağmen mümkün olduğu kadar öğrenci üzerindeki gizil etkenleri fark edip bunları iyi analiz edersek çok daha iyi bir deneysel süreç yürütebiliriz.

Not: Bu çalışma 26-28 Nisan 2012 tarihlerinde Antalya'da 46 Ülkenin katılımıyla düzenlenmiş olan "3rd International Conference on New Trends in Education and Their Implications"da sözlü bildiri olarak sunulmuş olup, "Journal of Research in Education and Teaching" Bilim Kurulu tarafından yayınlanmak üzere seçilmiştir.

KAYNAKÇA

Barber, T. X. (1973). Pitfalls in research: Nine investigator and experimenter effects. In R. Travers (Ed.). *Second handbook of research on teaching*. Rand Mcnally and Co. Chicago, Illinois.

Benek, İ. (2012). *İstasyonlarda öğrenme tekniğinin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersindeki başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.

Campbell, D. T. & Stanley, J.C. (1963). *Experimental and quasi-experimental design for research on teaching*. Rand McNallyand Co. Chicago, Illinois.

Cate, O. T. (2001). What happens to the student? The neglected variable in educational outcome research. *Advances in Health Sciences Education*, 6, 81-88.

Cook, D. L. (1967). *The impact of the Hawthorn Effects in experimental designs in educational research*. United States Office of Education, Cooperative Research Project, Washington, D.C., No. 1757.

Cottrell, N. B. (1972). Social facilitation. In C. McClintock (ed.), *Experimental Social Psychology*, New York: Holt, Rinehart & Winston, pp. 185-236.

Dubin, R. & Taveggia, T. C. (1968). *The teaching learning paradox. A Comparative Analysis of College Teaching Methods*. Eugene, OR: Center of Advanced Study of Educational Administration, University of Oregon.

Gay, L. R. (1992). *Educational research* (4th Ed.), New York: Merrill.

Havelock, R. G. (1969). *Planning for innovation through dissemination and utilization of knowledge*. Center for Research on Utilization of Scientific Knowledge, University of Michigan, Ann Arbor.

Heinich, R. (1970). *Technology and the management of instruction*. Department of Audio-Visual Instruction, Inc. Washington, D.C.: Associations for Educational Communications and Technology.

Isaac, S. & Michael, W. B. (1981). *Handbook in research and evaluation* (2nd ed.). San Diego, CA: EdITS.

Kocakaya, S. (2011). An educational dilemma: Are educational experiments working? *Educational Research and Reviews*, 6(1), 110-123.

McMillan, J. H. (2004). *Educational research: Fundamentals for the consumer* (4th ed.). Boston: Person Education.

Rosenthal, R. (1963). On the social psychology of the psychological experiment: The experimenter's hypothesis as unintended determinant of experimental results. *American Scientist*, 51, 268-283.

Orne, M. T. (1962). On the social psychology of the psychological experiment: with particular reference to demand characteristics and their implications. *American Psychologist.*, 17, 776-783.

Medley, D. M. & Mitzel, H.E. (1963). *Measuring classroom behavior by systematic observation*. In N.L. Gage (Ed.), Handbook of Research on Teaching. Rand McNally and Co. Chicago.

Reicken, H. (1962). *A program for research or experiments in social psychology, Decisions, Values and Groups*. Washburne NF(Ed.) Pergamon Press, New York.

Rosenberg, M. J. (1969). *The conditions and consequences of evaluation and apprehension. Artifacts in Behavioral Research*, Rosenthal, R. and Rosnow, R. (Eds.) Academic Press, New York, pp. 79-114.

Rozenzweig, P. (2007). *Halo effect*. Free Press, Simon & Schuster Inc. New York, NY 10020.

Russell, T. L. (2000). *The no significant difference phenomenon*. North Carolina State University.

Saretsky, G. (1972a). *The consequences of an innovation as determinants of control group behavior: an exploratory study*. Indiana University, Mimeo.

Saretsky, G. (1972b). The OEO P.C. experiment and the John Henry effect. *Phi Delta Kappan*, 53, 579-581.

Taverner, D., Dodding, C. J. & White, J. M. (2000). Comparison of methods for teaching clinical skills in assessing and managing drug-seeking patients. *Medical Education*, 34(4), 285–291.

Webb, E.J., Campbell, D.T., Schwartz, R.D. & Sechrest, L. (1966). *Unobtrusive measures: Nonreactive research in the social sciences*. Rand McNally & Company, Chicago.

Wiersma, W. (2000). *Research methods in education* (7th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs, Haziran, Temmuz 2012 Cilt 1 Sayı 2 ISNN: 2146-9199

ÖĞRENCİLERİN MATEMATİKSEL GÜÇ KAVRAMINI ALGILAMALARI, İŞLEMELERİ VE DEĞERLENDİRMELERİ[1]

Dr. Emre Ev Çimen
Matematik Öğretmeni
emre.ev.cimen@windowslive.com

Özet

Tüm öğrencilerin Matematiksel Güç (MG) kazanmasına ve bu gücün geliştirilmesine yardımcı olmak Matematik Öğretmenleri Ulusal Konseyi / National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) tarafından 1991 yılında matematik öğretiminin temel amaçları arasında gösterilmiştir. MG, "keşfetme, tahmin etme, muhakeme etme, alışılmış olmayan problemleri çözme, matematiksel kavramları kendi içinde, diğer bilim dalları ve günlük yaşam ile ilişkilendirmede öğrencilerin matematiksel bilgileri anlamaları ve uygulamaları" olarak tanımlanmaktadır (NAGB, 1996, 2003). Çeşitli bileşenlerden oluşan bu güç, öğrencilerde problem çözme becerileri yoluyla belirlenmektedir.

Araştırmanın amacı "9. sınıf öğrencilerinin MG kavramını algılamaları, işlemeleri ve değerlendirmelerinin ortaya çıkarılması" olarak belirlenmiştir. Veri toplamada öğrencilerle yapılan birebir görüşmeler ve öğrencilerin açık uçlu problem çözümlerinde sergiledikleri yaklaşımları temel alınmıştır. Bu kapsamda öğrencilerin; MG ve MG'ye ilişkin temel kavramlardan olan yorum yapma, matematik dilini kullanma, problem çözme, tahminde bulunma, bağlantı kurmaya yönelik algılayışları ve MG ölçme problemlerine yönelik düşünceleri belirlenmeye çalışılmıştır. İlgili kavramalara yönelik öğrenci görüşleri gruplandırılmış, yorumlanmış, problem çözümleri ile örneklendirilerek sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Matematiksel Güç, Problem Çözme, Matematiksel Modelleme, Muhakeme Etme, Bağlantı Kurma.

STUDENTS' PERCEPTION, PRACTICE AND UNDERSTANDING OF THE CONCEPT OF MATHEMATICAL POWER[2]

Abstract

In 1991, the objective of helping students improve their MP was accepted by National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) as as one of the main objectives of mathematics education. Mathematical Power (MP) is defined as a student's overall ability of undestanding and practice of mathematical knowledge through discovery, estimation, reasoning, problem solving, connection and communication (NAGB, 1996, 2003). Having varying sub-components, this power is mainly determined by the students' problem solving ability.

The aim of the study is to find out 9th grade students' perception, practice and understanding of the concept of MP. The data was collected based on one-to-one interviews with the students and students' open-ended problem solution approaches and strategies. In this scope, we tried to collect students' perceptions on MP and some of the main concepts of MP such as commenting, mathematics language usage, problem solving, estimation, connection; and students' thoughts on MP assessment problems. Students' opinions on these concepts were grouped, interpreted and presented with selected problem solutions of students.

---

[1] Bu makale yazarın "Matematik Öğretiminde, Bireye 'Matematiksel Güç' Kazandırmaya Yönelik Ortam Tasarımı Ve Buna Uygun Öğretmen Etkinlikleri Geliştirilmesi" isimli Dokuz Eylül Üniversitesi'nde, İzmir'de, 2008 yılında tamamlanmış doktora tezinin bir bölümünden yararlanılarak oluşturulmuştur. Doktora Tezi Prof. Dr. Hüseyin Alkan'ın desteği ve rehberliğinde tamamlanmıştır.

[2] This article is a part of the writer's Ph.D. Dissertation named "A Design of Learning Environment and Related Teacher Activities to Foster Mathematical Power of Individuals in Mathematics Education", Dokuz Eylül University, 2008, Izmir, Turkey. The Dissertation was completed under the guidance of Advisor Prof. Dr. Hüseyin ALKAN.

Key Words: Mathematical Power, Problem Solving, Mathematical Modelling, Reasoning, Connection.

GİRİŞ

MG ile ilgili literatür incelendiğinde, sözde farklı gibi gözükmesine rağmen özünde MG'ye aynı anlamı yükleyen tanımlara rastlanmaktadır. Örneğin, Ryan (1998) MG'yi, "matematiksel ilişkileri, mantıksal nedenleri ortaya koyma ve matematiksel teknikleri etkili kullanma becerisi" olarak tanımlarken, NCTM'e göre; MG, tahminde bulunma, muhakeme etme yeteneklerini, alışılmışın dışında problem çözmeyi, matematiksel iletişim kurmayı ve kavramlar arasında ilişki kurmayı içermektedir (NCTM, 2000). Öte yandan Cantlon, "MG, bireyin problemi sorgulama yeteneğini, kişilerin düşünce ve çözüm ile ilgili iletişim yeteneğini ve beraberinde matematikle ilgili bireyin kendine olan güvenini içerir" demektedir (Cantlon, 1998). Anku ise MG'yi, iletişim kurma, problem çözme, matematiksel konu ve kavram bilgisi, matematiksel yol yöntemler, matematiksel tutum ve eğilim ile bunların bütünleşmesi olarak tanımlamaktadır (Anku, 1994). Akin'e göre MG, bireylerde matematiksel anlama yeteneği, düşünme becerileri ve iletişim becerilerinin birleşiminden oluşan bir kavramdır (Akin, 2001). Daha geniş kapsamlı bir çalışmada, MG, keşfetme, tahmin etme, muhakeme etme, alışılmış olmayan problemleri çözme, matematik boyunca ve matematiksel çizgide iletişim kurma, matematiksel kavramları ve öğrenmeleri birbirleri, diğer bilim dalları ve günlük yaşam ile ilişkilendirmede aracı olarak görülmektedir. Bu yolla öğrencilerin bir uçtan bir uca matematiksel bilgileri anlamalarına ve uygulamada kullanmalarına yardım etmektedir (NAGB, 2003).

Dünyada MG ile ilgili çalışmaların çeşitliliğine rağmen, ülkemizde bu alanda kaynak yok denecek kadar azdır. Buna kanıt olarak, iki öğrencinin Bilim ve Teknik dergisine yazmış oldukları aşağıda Tablo 1'de verilen sözleri örnek gösterilebilir (Bilim ve Teknik, 2006, 2007).

Tablo: 1: MG Kavramının Ülkemiz Kaynaklarındaki Durumu

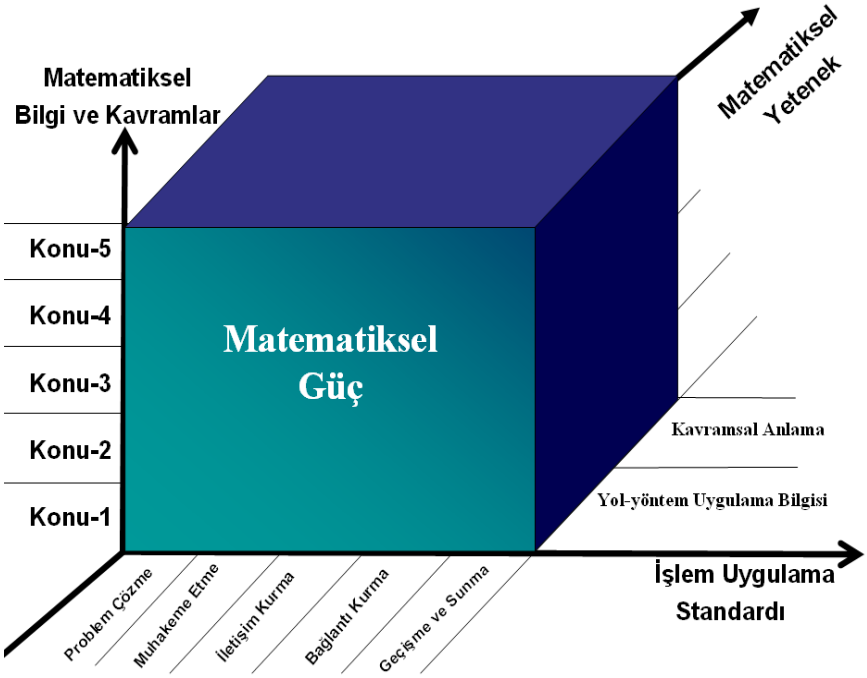
*Merhaba ben bu sene lise 1'e gidiyorum ve malumunuz dönem ödevi kaosu had safhada bu ara! ben matematikten dönem ödevi aldım ve konu "matematiksel güç nedir?" ama ben değil ne olduğundan öyle bir şeyin varlığından bile haberdar değildim! eğer konuda bir bilgisi olan varsa ve bu dönem ödevi gibi "kutsal" bir kavram için uygunsa, lütfen bana yardımcı olabilir mi? PS=> sadece 1 haftam var! (ya niye koskoca internette bu konu hakkında adam gibi hiçbir şey yook??) (**elif irem tarafından**, 03-04-2006 tarihinde gönderildi).*   ***p6a6n6@hotmail.com***
Merhaba Üniversite öğrencisiyim ve yapmam gereken bir sunumum var. Konum da 'matematiksel güç' Fakat bu konu hakkında internetten hiçbirşey bulamadım Umarım bu konu hakkında bana yardım edebilecek birileri vardır(betül balkan tarafından, 01-05-2007 tarihinde gönderildi).   ***balkan_betul@hotmail.com***

MG ve Bileşenleri

Günümüz matematik öğretiminin amaçları içerisinde de yer alan MG, çağımızın istediği, nitelikli, seçkin bireylerin yetiştirilme sürecinde gelişimi arzulanan bir özelliktir. Ülkemizde MG ile ilgili sınırlı da olsa bazı çalışmaların yapıldığı, kimi çalışmalarda MG ve önemine vurgu yapıldığı bilinmektedir. Bu çalışmalarda matematik öğretiminde temel amaçlardan biri olan, öğrencilerde MG kavramı ve bu kavramın ölçümü ve gelişimi üzerine araştırmalar yapılmıştır.

Yerli ve yabancı kaynakların, konu ile ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi ve tek tek ortak ve ayrılan yönlerinin ele alınması ile MG'nin ne anlama geldiği tanımlanmaya ve bu kavram görselleştirilmeye çalışılmıştır. MG, "Matematiksel Bilgi ve Kavramlar", "Matematiksel Yetenek" ve "İşlem Uygulama Standardı" boyutları ile ele alınmıştır. Bu yaklaşımda analitik düzlemde her bir eksen, "x", "y", "z" eksenleri, MG'nin bileşenleri ile birebir ilişkilendirilmiştir. Çalışmada MG'nin ana bileşenlerinden birisi "İşlem Uygulama Standardı" adı altında aşağıdaki alt bileşenleri ile belirlenmiş ve "x ekseni"ne yerleştirilmiştir. İkinci ana bileşen olan "Matematiksel Bilgi ve Kavramlar" düzeyi ve sınıfı ne olursa olsun öğretim programında yer alan konu ve kavramlar olarak belirlenmiş ve "y ekseni"ne yerleştirilmiştir. Bu bileşenlere, üçüncü olarak "Matematiksel Yetenek" bileşeni eklenmiş ve iki alt bileşeni ile birlikte "z ekseni"ne yerleştirilmiştir. Böylece bu üç ana bileşen bir araya getirilerek oluşturulan MG yapısı küp ya da dikdörtgenler prizması şeklinde matematiksel sunulmuş ve algılaması kolay olacak biçimde

görselleştirilmiştir. İçerik ve anlam olarak MG kavramını yansıtmak üzere bu şekil bir bütün olarak Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1: MG Kavramı ve Bileşenleri

Yukarıdaki biçimde sunulan yapı, MG'nin üç boyutlu olarak algılanmasını ortaya koymaktadır. Yapılan tanımda bileşenlerin her biri, MG'nin tanımı, ölçümü ve gelişimi için önemli ipuçları vermektedir. *"Matematiksel Bilgi ve Kavramlar"* kümesi matematik öğretim programında çeşitli sınıflarda geçen konuları kapsamaktadır. Seçilen düzeye göre içeriği planlanmaktadır. Düzey olarak ortaöğretim, sınıf olarak 9. sınıf belirlendiğinde bu kümenin elemanları mantık, kümeler, bağıntı, fonksiyon, işlem ve sayılar öğrenme alanları olacaktır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005). *"Matematiksel Yetenekler"* kümesinde yer alan *yol-yöntem uygulama bilgisi* öğrencinin bir probleme uygun bir model bulma, modeli doğru şekilde uygulama ve sonuçlarını sunma süreci ile ilgilidir. Seçilen yöntemin niçin doğru sonuca götüreceğini, ulaşılan sonuçların doğruluğunu ve yeterliliğini açıklayabilme yeteneğini de kapsar (NAGB, 2003). *Kavramsal anlama* ise, kavramın anlaşıldığının göstergesi olarak öğrencinin kavram tanımlarının, birbirleri ile ilişkilerinin matematiksel ve görsel modellerinin algılandığı ve uygulandığı matematiksel durumlardaki muhakeme etme yeteneğini yansıtır. Üçüncü küme olan "*İşlem Uygulama Standartları*" içerisinde yer alan *problem çözme* MG'nin ölçülmesinde, geliştirilmesinde vazgeçilmezdir. Problem çözme sürecinin güçlüğün üstesinden gelme, benzeri problemleri çözme, problem çözme konusunda yatay ve dikey geçişleri yapabilme, tahmin etme, eleştirel düşünme, özgüven gibi pek çok getirisi bulunmaktadır. İkinci bileşen olan *muhakeme etme*, "usavurma - akıl yürütme – yorumlama – mantıksal muhakeme etme" kavramları ile anılmaktadır. Matematik eğitiminde son yıllarda yapılan çalışmalar öğrencilerin matematikte muhakeme yapmaları ve matematiği anlamlandırmalarının gerekliliği üzerine vurgu yapmaktadır (NCTM, 2000). Matematiği anlamanın ve matematiksel muhakeme yapmanın en iyi yolu matematikte sözel veya yazılı açıklama yapmaktır (Beckmann, 2002). Matematik, bireyin kendi iç ve dış dünyası ile kelimeler, resimler, sayılar ve matematik dili arasında zengin bir *iletişim kurma* kombinasyonunu kapsayarak, bireyin dünyaya karşı derin bir içgörü kazanmasını sağlamaktadır. Birey, öğrendiği konular kavramlar arası, konuları diğer bilimler ve günlük yaşamla *ilişki kurma (bağlantı kurma)* yolu ile kendi kalıcı ve anlamlı öğrenmesini gerçekleştirir. Aksi durumda; konu ve kavramlar biri birinden ilgisiz düşünülürse, bu durumda öğrenmenin etkililiği ve kalıcılığından şüphe edilmelidir. *Geçişme ve sunma*, problemin çözümünün, öğrenilen kavramın, yapılan tartışmanın paylaşımıdır. Yazılı, sözlü ve görsel her türlü sunumu ve bunların birbirleri ile kurulan ilişkilerini içermektedir. Bu basamakta matematik dili büyük önem taşımaktadır. Sayı, resim, şekil, şema, grafik,

tablo vb. matematiksel sembol ve gösterim biçimlerinden yararlanmak, matematik dilini yerinde ve doğru bir biçimde kullanmak gerekmektedir. Yine sunumlarda çağımızın getirisi her türlü eğitim aracından, teknik ve teknolojiden yararlanmak da bu bileşenin gerekliliklerindendir.

YÖNTEM

Bu araştırmanın amacı "Öğrencilerin MG kavramını algılamaları, işlemeleri ve değerlendirmelerinin ortaya çıkarılması" olarak belirlenmiştir. Veri toplamada öğrencilerle yapılan birebir görüşmeler ve öğrencilerin problem çözümlerinde sergiledikleri yaklaşımları temel alınmıştır.

Araştırma kapsamında öğrencilerin;
- MG kavramını algılayışları,
- MG kavramı ile ilişkili bazı alt kavramları (yorum yapma, matematik dilini kullanma, problem çözme, tahminde bulunma, bağlantı kurma) algılayışları,
- MG düzey belirleme problemlerine yönelik uygulama öncesi ve sonrası görüşleri,

belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırma Ankara ilindeki yatılı bir ortaöğretim kurumunda 9.sınıfta bulunan 29 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Öncelikli olarak öğrencilerin MG kavramını ve açık uçlu problemlerde soru kökünde geçen MG ile ilişkili bazı alt kavramları algılayışlarını belirlemek amacı ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. İkinci olarak, öğrencilere uygulanan MG düzey belirleme problemlerinden oluşan ilk ölçeğe ve ölçekte yer alan problemlere ilişkin öğrenci görüşleri alınmıştır. Araştırma grubu olan bu sınıfta 26 hafta matematik dersleri yönetilmiş, MG'nin tanımı, bileşenleri ve gelişimine uygun tasarlanan ortamda eğitim öğretim faaliyeti gerçekleştirilmiştir. Süreç sonrasında öğrencilerin MG problemlerine yönelik görüşlerinde farklılık olup olmadığını belirlemek amaçlı bir görüşme daha yapılmıştır. Burada, MG düzey belirleme problemlerinden oluşan son ölçeğe ve ölçekte yer alan problemlere ilişkin öğrenci görüşleri alınmış ve ilk ölçekte elde edilen görüşlerle karşılaştırılmıştır. Öğrenci görüşleri benzerliklerine göre gruplandırılmış ve farklı görüşleri ve dağılımlarını gösteren tablolar ile sunulmuştur. Tablolarda yer alan farklı görüşlere örnek oluşturan öğrenci ifadelerine yer verilmiştir. Öğrenci ifadelerinde, öğrencilerin araştırmada kullandıkları rumuzları ve cinsiyetleri bilgisine yer verilmiştir.

BULGULAR

Görüşme sonrası elde edilen bulgular araştırmanın yapısına uygun bir biçimde aşağıda belli başlıklar altında gruplandırılarak sunulmuştur:

Öğrencilerin MG Kavramını Algılamalarının Belirlenmesi

Henüz kimi eğitimcilerin bile yabancı olduğu MG kavramına yönelik öğrenci algılayışını belirlemek başlangıç noktamız olmuştur. Araştırmada öğrencilere MG kavramını daha önce duyup duymadıkları sorusu yöneltilmiştir. Bu soruda öğrencilerin MG kavramını bilmeleri beklenmemiş olup; MG kavramı ile zihinlerinde oluşturdukları anlam ve resmi belirlemek ve konuya yabancı olduklarını gün yüzüne çıkarmak amaçlanmıştır. Beklendiği gibi öğrencilerin neredeyse tamamının MG kavramını duymadıkları, kavram ile ilgili ön bilgiye sahip olmadıkları görülmüştür. Görüşmede sadece üç öğrenci MG kavramını duyduklarını ama bu konuda bilgi sahibi olmadıklarını belirtmiştir. Örnek öğrenci ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

"Öle bişey de mi var? Hocam hiç duymadım…" (Safiş/Bayan)
"MG sanırım matematikte çok başarılı olmak demek." (Basketçi/Bayan)
"Kimsenin çözemediği soruları çözmek diye tahmin ediyorum. Zoru başarmak yani…" (Administrator/Erkek)
"Zihinden işlem yapmak ya da soruyu hızlı çözmek" (Kovboy/Erkek)

Öğrencilerin MG kavramına güçlüğü aşma, zihinden işlem yapma, zor soruları çözme ve matematikte üstün başarı anlamları yükledikleri görülmüştür.

Öğrencilerin MG Kavramı ile İlişkili Bazı Kavramları Algılamalarının Belirlenmesi

Burada, öğrencilerin MG'nin bileşenleri hakkında ne düşündükleri belirlenmeye çalışılmıştır.

-
- **Öğrencilerin Yorum Yapmanın Ne Anlama Geldiğine İlişkin Görüşleri**

Yorum yapmanın öğrenciler tarafından algılanma biçimleri anlam yakınlıklarına ve benzerliklerine göre aşağıdaki şekilde gruplandırılmıştır (Tablo 2).

Tablo 2: Matematikte Yorum Yapmanın Anlamı Üzerine Öğrenci Görüşleri

Yorum Yapmak…	n	(%)	Grup Türü
Açıklama yapmak demektir. Sözlü sunmak demektir.	22	(75,8)	Görüş–1 [G1]
Matematikte olmayan bir kavramdır. Önemli değildir.	12	(41,3)	Görüş–2 [G2]
Özneldir/ Herkese göre değişir.	18	(62,0)	Görüş–3 [G3]
Bilgiyi ön öğrenmelerle/diğer konularla birleştirmektir.	13	(44,8)	Görüş–4 [G4]

Tabloda verilen farklı görüşlere örnek öğrenci ifadeleri aşağıda verilmiştir:

"Bence matematikte yorumlamaya gerek yok. Sonuçta her şey rakamlar ve simgelerden ibaret. Ama birkaç yorumlama gereken konu var. O konuların matematikte olması bence yanlış. Bir de matematikte her şey bir varsayım. Varsayım olan bir şey içinde yorumlama yapılması saçma bence. Sonuçta matematikte yorum olmamalı." ([G2] / Afyonlu / Erkek)

"Yorumun anlamı bir kişinin kendi bakış açısıyla olayları anlaması ve de anlatmasıdır. Matematikte de bu farklı değildir. Problemleri, soruları çözerken getireceğimiz kendi bakış açımız bize problemi çözmeyi kolaylaştırır. Her şeyi sadece formülden ibaret olmadan kaynağını yorumlayarak görmemiz bize hem matematiği sevdirir hem de matematiği gerçekten anlamamızı sağlar. Her şeyin mantığa uyduğunu görmek ve matematikteki eşsiz kusursuzluğun farkına varmak ve ona kendimizden bişeyler katmak…" ([G3] / İbrahim Saraç / Erkek)

"Matematikte yorum yapmak çözülen bir soru sonunda bulunan cevaptan farklı sonuçlar çıkarılmasıdır. ([G4] / Yldz / Erkek)

"Bir formülü, teoremi, kuralı açıklamak ve onu sağlamaya çalışmaktır. Mesela; pisagor teoremi $a^2 + b^2 = c^2$ ise; üçgeni dik çizip a'ya ve b'ye değer verdiğimizde c'nin bunu sağladığını görürüz." ([G1] / Asimili / Bayan)

Öğrencilerin yarıya yakını yaklaşık % 41'i yorumun sözel derslerde yapılacağını, matematiğin sayı ve işlemlerden oluşan bir bilim olup, yorum yapmanın matematiğe uygun olmadığını belirtmişlerdir. Yorum yapma konusunda sundukları doğru tespitlerine rağmen, problem çözümlerinde öğrencilerin yorum yapamadıkları belirlenmiştir. Problem çözümlerinde sayısal olarak buldukları sonucu (örneğin; "5") sözel olarak ifade etmeyi ("beştir" yazmayı) yorumlamak zannettikleri görülmüştür. MG ve gelişimi amaçlı tasarlanan ortam ve planlanan dersler sonucunda, başlangıçta sonucun dışına çıkamayan, sonucun yazılarak sunulmasını yorumlama yapmak ile karıştıran öğrencilerin zaman içerisinde problem çözümlerinde yorum yaptıkları, doğru ve etkileyici yaklaşımlar sergiledikleri görülmüştür.

- **Öğrencilerin Matematik Dilinin Anlamına İlişkin Görüşleri**

Matematik eğitiminde öğrencilerin matematik dilini kullanmaları, öğrendiklerini sayı, sembol, şekil, grafik vb. biçimde matematiksel sunabilmeleri, "matematik okur-yazarı" olmaları büyük önem taşımaktadır. MG'nin matematiksel iletişim ve sunma bileşenleri içerisinde de yer alan matematik dilini öğrencilerin algılama ve işleme düzeyleri araştırılmış ve aşağıdaki biçimde sunulmuştur (Tablo 3).

Tablo 3 Matematik Dilinin Anlamı Üzerine Öğrenci Görüşleri

Matematik Dili…	n	(%)	Grup Türü
Evrenseldir.	15	(51,7)	Görüş–1 [G1]
Sayı, şekil, sembol vb. kullanarak iletişim kurmaktır.	20	(68,9)	Görüş–2 [G2]
Her hangi bir durumu matematikle ilişkilendirmek demektir.	8	(27,5)	Görüş–3 [G3]

"Matematik dili her yerde aynı olan, insanların ortak kullandığı bir dildir. Sayılarla, farklı sembol ya da harflerle ifade edilir." ([G1] ve [G2] / Asimili / Bayan)

"Günlük hayatta kullandığımız sözcükleri matematiksel terimlerle ifade etmektir. Örneğin, bilinmeyen bir şeye matematikte "x" denilmesi vb. gibi." ([G2] ve [G3] / Bayankurt / Bayan)

"Bir konuyu matematik yardımıyla açıklamak ya da öğrenmek. Konuları matematikle ilişkilendirme; grafikler, istatistikler…" ([G3] / Administrator / Erkek)

Matematik dilinin anlamı konusunda öğrencilerin neredeyse tamamının doğru tespitte bulundukları ancak problem çözümlerinde matematik dilinin kullanımında hatalar yaptıkları değerlendirilmiştir.

- **Öğrencilerin Problem Çözmenin Ne Anlama Geldiğine İlişkin Görüşleri**

Problem çözmenin öğrenciler tarafından algılanma biçimleri aşağıdaki şekilde tablolaştırılmıştır (Tablo 4).

Tablo 4: Problem Çözmenin Anlamı Üzerine Öğrenci Görüşleri

Problem Çözmek…	n	(%)	Grup Türü
Sorunlara çözüm aramaktır.	20	(68,9)	Görüş–1 [G1]
İşlem yapmaktır. / Sonuca ulaşmaktır.	16	(55,1)	Görüş–2 [G2]
Bir yetenektir.	4	(13,7)	Görüş–3 [G3]

Öğrencilerin yaklaşık % 69'unun problem çözmenin sorunlara çözüm aramak olduğu yönündeki doğru yaklaşımına rağmen, ne yazık ki % 55'i de problem çözmede bir basamak olan işlem yapmayı problem çözmek olarak algılamaktadır. Bu yanlış algı test tekniği ile, işlem becerisi ile sayısal sonucu bulma çabasını besleyen yanlış ölçme değerlendirme sürecinin ürünü olarak görülmektedir. Durumu örnekleyen ve farklı görüşü ile doğru yaklaşımda bulunduğu belirlenen öğrenci ifadeleri aşağıda verilmiştir.

"İşlem yapıp, doğru şıkkı işaretlemektir." ([G2] / Afyonlu / Erkek)

"Matematikte bulunması gereken doğru cevabı bulmak demektir. Hayatta problemi olan kişileri memnun edecek şeyi bulmaktır." ([G1] ve [G2] / Bozkurt / Erkek)

"Günlük hayatta karşımıza çıkan sorunları çözebilmektir. Bence matematikte problem çözmek a+b'nin sonucunu bulmak değil a+b'nin sonucunun nasıl bulunacağını bulmaktır. Asıl problem çözme budur." ([G1] / Safiş / Bayan)

"Matematikte problem çözmek çok önemlidir. Buna pratik yapmak da denilebilir. Bir soru tipini onunla ilgili farkı örnekler çözerek daha iyi kavrayabiliriz. Soru tipinden ne kadar fazla örnek çözersek hata yapma oranı o kadar azalır." ([G2] / Samyeli / Bayan)

"Problem çözme bir beceri ve yetenektir." ([G3] / Neyzen / Erkek)

- **Öğrencilerin Tahminde Bulunmanın Ne Anlama Geldiğine İlişkin Görüşleri**

Tahminde bulunma, öğrencilerin matematiksel kavramlar arasındaki bağlantıları kurmak, probleme çözüm geliştirmek için kullandıkları yollardan biridir. Öğrencilerin tahminde bulunmadan ne anladıklarını belirlemek amaçlı örnek öğrenci ifadeleri aşağıda verilmiştir ve devamında öğrenci ifadelerine uygun görüşler Tablo 5 ile sunulmuştur.

"Tahminlerimiz çoğu zaman mantığın yetersiz kaldığı zamanlarda bizim yardımımıza koşar. Bize en uygun görünen yolu seçeriz genellikle. Ama mantığın kullanılabileceği yerlerde tahmin çoğu zaman hata yaptırır bize. Doğru çözüme ulaşamadığım zaman ben genellikle cevabı atmayı tercih ederim. Ama destekli atarım. Yani beş şıktan birini sallamam. İki ya da üç şıka düşürüp bana en yakın ya da en olası görünen seçeneği seçerim." ([G1] / Deli1905 / Erkek)

"Matematikte her şey tahmin, varsayım. Tahmin, varsayım olan bir şeyin üzerinde de tahmin yapma diye bir şey yok bence. Her şey varsayım, tahmin de olsa sonuçta, bence matematikte tahmin yoktur." ([G3] / Neyzen / Erkek)

"Tahmin de insan için çok önemli bir kavramdır. Bazı kişilere tahminin ne olduğu sorulunca "kafadan atmak" cevabı alınabilir. Ama tahmin kafadan atmak değildir. Önemsiz, olamayacak ihtimaller çıkartıldıktan sonra, kalan ihtimallerin arasında en mantıklısını seçmek tahmin etmek demektir." ([G2] / Bilgisayarcı / Erkek)

Tablo 5:Tahminde Bulunmanın Anlamı Üzerine Öğrenci Görüşleri

Tahminde Bulunmak…	n	(%)	Grup Türü
Sonuca yakın şeyler söylemektir. Her zaman doğru sonuç vermeyebilir.	22	(75,8)	Görüş–1 [G1]
Mantığımızı kullanarak sonucu kestirmektir. 'Kafadan atmak' demek değildir.	20	(68,9)	Görüş–2 [G2]
Matematikte olmayan bir kavramdır.	5	(17,2)	Görüş–3 [G3]

Tablo5'de görüldüğü gibi öğrencilerin ne yazık ki % 17'si tahminde bulunmanın matematikte yeri olmadığını düşünmektedir. Bu durum onların matematikte kesin sonuç veren işlemler ile uğraşmaları ile ilişkili görülmektedir.

- **Öğrencilerin İlişkilendirmenin(Bağlantı Kurmanın) Ne Anlama Geldiğine İlişkin Görüşleri**

Öğrenciler matematik konuları ile kendi yaşantıları arasında bağlantı kurduklarında daha güçlü hale gelirler. Öğrenciler, yeni bilgileri önceki tecrübeleri ile birleştirerek oluştururlar. Bu yönü ile önemli görülen ilişkilendirmenin öğrenciler tarafından algılanma biçimleri aşağıda Tablo 6'da gruplandırılmıştır.

Tablo 6: İlişkilendirmenin Anlamı Üzerine Öğrenci Görüşleri

İlişkilendirmek…	n	(%)	Grup Türü
Matematik konuları arasında bağlantı kurmaktır.	17	(58,6)	Görüş–1 [G1]
Ön öğrenmeler ile yenileri arasında gerçekleştirilir.	11	(37,9)	Görüş–2 [G2]
Matematik konularında yapılamaz.	5	(17,2)	Görüş–3 [G3]
Diğer bilim dalları ile matematik arasında köprü oluşturmaktır	14	(48,2)	Görüş–4 [G4]
Günlük yaşam ile matematik arasında bağ kurmaktır.	12	(41,3)	Görüş–5 [G5]

"Günlük yaşantımızda market alışverişlerinde matematiksel dört işlem gibi işlemler yaparız. Ya da coğrafya dersinde; rakım veya Ankara'nın yıllık yağış miktarı, enlem-boylam, kimyada mol hesaplamaları, fizikte hareket ve kuvveti ivme hesaplamaları…" ([G4] ve [G5] / Kova / Bayan)

"İnsanların hayatta vazgeçemedikleri şeylerden biri de ilişkilendirmek ve karşılaştırmaktır. "Yok komşunun çocuğu böyle, sen de böyle…" derler. Bu matematikte de geçerlidir. Çünkü bir insan kümeleri bilmezse bağıntıyı, bağıntıyı bilmezse fonksiyonları bilemez. Yani bunlar ilişkilendirilir." ([G1] ve [G2] / Yldz / Erkek)

Öğrencilerin ilişkilendirmek deyince matematik konu ve kavramlarını kendi içinde, diğer bilim dalları ile, ve de günlük yaşam ile ilişkilendirilebileceği bilgisine sahip oldukları görülmektedir. Burada ne yazık ki % 17'lik bir öğrenci grubu aşağıdaki yanlış görüşü benimsemektedir.

"Matematik konuları arasında ilişkilendirilmez bence. Sonuçta her şey varsayım. Konuların amacı belli." ([G3] / Kızılkurt / Erkek)

"Matematikle Fizik, Kimya derslerinden başka hiçbir dersin ilişkisi yoktur." ([G4] / Kovboy / Erkek)

Öğrenci ifadelerinde görüldüğü gibi öğrencilerin ilişkilendirme denildiğindeki algıları doğrudur. Ancak teorik olarak doğru algılasalarda uygulamada, problem çözümlerinde ilişkiledirmede bulunamadıkları, bağlantı kurmada zorlandıkları ve bu yaklaşıma alışkın olmadıkları görülmüştür.

Öğrencilerin MG Düzey Belirleme Problemlerine Yönelik Görüşleri

Öğrenciler MG düzey belirleme problemleri ile ilk karşılaştıklarında uygulayıcıya "Model nasıl oluşturacağız? Modelleyiniz ne demek?" gibi sorular yöneltmişler ve benimsenen yaklaşıma alışkın olmadıklarını göstermişlerdir. Ayrıca yine öğrencilerin MG problemlerinde yer alan soru köklerini yadırgadıkları ve anlayamadıkları gözlenmiştir. İlk uygulama sonunda ölçekte yer alan MG problemlerine ilişkin öğrenci görüşleri alınmış ve aşağıdaki biçimde özetlenmiştir (Tablo 7).

Tablo 7: MG Düzey Belirleme Problemlerinden Oluşan İlk Ölçeğe ve Ölçekteki Problemlere İlişkin Öğrenci Görüşleri

Öğrenci İfadeleri	n	(%)	Grup Türü
Alışılmışın dışında oluş	14	(48,2)	Görüş–1 [G1]
Birikim eksikliği	18	(62,0)	Görüş–2 [G2]
Problemlerin zorluk düzeyi	20	(68,9)	Görüş–3 [G3]
Genelleme, model alma gibi bazı kavramlarda yaşanan bilgi eksikliği	24	(82,7)	Görüş–4 [G4]
Anlamsızlık	19	(65,5)	Görüş–5 [G5]
Beğeni ve teşekkür	5	(17,2)	Görüş–6 [G6]

Sunulan çıkarımlar aşağıda örnekleri sunulan düşüncelerin çözümlenmesinden elde edilmiştir.

"Bana göre sorular biraz anlamsız gibi. Özellikle de hayatımda ilk defa gördüm genellemeyi. Matematiksel yollarla anlatınız diyor. Bize bunu öğretmediler ki anlatalım. Bence sorular biraz daha problem cinsinden olması gerekiyor. Biz burada sadece resim çiziyormuş gibi geliyor." ([G4] / YLDZ / Erkek)

"Sorular belki kolay ama anlaşılması zordu, anladıklarımı yaptım.." ([G5] / Deli1905 /Erkek)

"Matematik problemlerini genellikle bir formül üzerinden çözdüğümüz için bu sorularda da formül aradık. Farklı düşünemedik." ([G1] / Safiş / Bayan)

Öğrencilerin açık uçlu problemlerle daha önce karşılaşmadıkları ve bu problemlerde yer alan bazı kelimeleri anlayamadıkları belirlenmiştir. Buna karşılık, öğrencilerin açık uçlu problemlerle ile ilgili deneyim eksikliklerine rağmen, verilen problemlerin renkli oluşu, düşündürücülüğü aşağıdaki öğrenci görüşlerine neden olmuştur.

"Soruları çözmeye çalışmak zevkliydi benim için. Zordu :) Ama gerekli birikime sahip olursam bu gibi soruların benim için sorun olmayacağını düşünüyorum." ([G2] / Çalıkuşu /Bayan)

"Sorular gayet güzeldi. İnsan beynini çalışmaya yöneltiyor. Hem düşündürüyor, hem de işlem yaptırıyor. Soruları beğendim. Tek önerim bu tür soruların bize daha sık sorulması lazım." ([G6] / İbrahim Saraç / Erkek)

İlk uygulamada "modelleyiniz, matematiksel/görsel modelini oluşturunuz, ilişkilendiriniz, matematiksel çıkarımda bulununuz, genelleyiniz, tahminde bulununuz" gibi problemde verilen soru köklerinin öğrenciler tarafından bilinmediği veya doğru anlaşılmadığı belirlenmiştir. Ek olarak onların "yorumlama yapmaktan, tahminde bulunmadan" anladıkları ile bizim bu anahtar kelimeleri kullanarak onlardan beklediklerimiz arasında da fark olduğu görülmüştür. Öğrenciler problem çözümünde sonuç bazlı bir yaklaşım ve test tekniğine uygun çözüm alışkanlığı içerisinde oldukları için verilen problemlerde pek çok basamağı atlayıp sonuç bulmaya yönelik davranışta bulunmuşlardır. Bu davranışın gerekçesinin okullarda benimsenen ölçme değerlendirme yaklaşımından ve üniversite sınav sisteminden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu sonuç daha önceki araştırmalarda elde edilen bulgulara paralellik göstermektedir (Ortaş, 2007). Genelleme, modelleme, ilişkilendirme gibi öğrencilerin hakkında bilgi sahibi olmadığının görüldüğü kavramlara yönelik süreç içerisinde bilgilendirme sunumları, örnek problem çözümleri gerçekleştirilmiştir. Çalışma yaprakları ve etkinlikler ile

öğrencilerin yol yöntem uygulama bilgisinde gereksiz buldukları kimi süreçleri atlamamaları sağlanmıştır. Bu atlanan kimi basamakların aslında öğrenciler tarafından zihinsel olarak gerçekleştirildiği ama öğrencilerin bu basamakları yazma ihtiyacı hissetmedikleri için sunmadıkları, beklenen açıklamaları yapmadıkları belirlenmiştir. Araştırmada matematik dersinin yapısında yazma becerilerinin, açıklamada bulunmanın, yorum yapmanın bulunmadığını düşünen, rakamlarla sözcükleri ilişkilendiremeyen öğrencilere rastlanmıştır. Yine kimi öğrenciler, matematiğin günlük yaşamdan uzak soyut bir ders olduğunu belirtmişlerdir. İnançlardaki bu yanlış yargıyı değiştirmek zaman alsa da araştırma sonuçları, öğrencilerin problem çözme yaklaşımları incelendiğinde, öğrencilerle yapılan ilk ve son uygulamalara yönelik görüşler göz önünde bulundurulduğunda başarılı sonuçlara ulaşıldığı düşünülmektedir. Yaşanan bir diğer güçlük, test tekniği ile yetişmiş ve bulunduğu okula eleme – seçme usulü sınavlarla yerleşmiş öğrencileri açık uçlu problemlere alıştırmak olmuştur. Öğrenciler başta bu yaklaşımı ve yol-yöntemi garip karşılamışlardır. Ama zamanla ne kadar yararlı olduğundan, derse bakış açılarında değişiklik oluşturduğundan söz etmişlerdir. Bu tarz uygulamaların yaygınlaştırılması gerektiği görüşünü benimsemişlerdir (Tablo 8).

Tablo 8: MG Düzey Belirleme Problemlerinden Oluşan Son Ölçeğe ve Ölçekteki Problemlere İlişkin Öğrenci Görüşleri

Öğrenci İfadeleri	n	(%)	Grup Türü
Kazandırdıkları	26	(89,6)	Görüş–1 [G1]
Tekrarlanması	20	(68,9)	Görüş–2 [G2]
Seçici ve Düzey Belirleyici Oluşu	22	(75,8)	Görüş–3 [G3]
Beğeni ve memnuniyet	28	(96,5)	Görüş–5 [G5]

Tablo 8'de verilen görüşleri destekleyen öğrenci ifadeleri şu şekildedir:

"Sorular zor gibi görünüyordu ama aslında kolaydı. Düşününce yapılıyor" ([G4] / Kova / Bayan)

"Bu defaki sorular biraz zor ve uğraştırıcı olmasına rağmen güzeldi. En azından düşünmemizi ve mantığımızı kullanmamızı sağlıyor." ([G1] ve [G5] / Özgür-kız / Bayan)

"Sorular çok seçici ve mantık geliştirici türde sorular. Daha çok olsun. Her şey için teşekkür ederim." ([G2] ve [G5] / Neyzen / Erkek)

"Sorular tam bir ölçme seviyesinde ve matematiği sözel ile birleştirme gücünde olduğu için ben soruları hep beğeniyorum" ([G3] ve [G5] / Crash/Erkek)

MG düzey belirleme problemlerinden oluşan ilk ve son ölçeğe ve ölçekteki problemlere ilişkin öğrenci görüşleri karşılaştırıldığında öğrencilerin başta garipsedikleri ve eleştirdikleri bu yaklaşıma zamanla adapte oldukları ve beğeni ile karşıladıkları söylenebilir. Uygulamayı başta yaklaşık % 17 öğrenci beğenirken süreç sonrasında bu oran % 96 dolaylarına çıkmıştır, bu değişim 26 haftalık süren uygulamanın başarılı olduğunun amacına ulaştığının göstergesi olmaktadır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırma sonucunda öğrencilerin MG kavramı ve bileşenleri konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları görülmüştür. MG ile ilişkili kavramların kelime anlamlarını bilseler dahi, problem çözümlerinde kavrama uygun yaklaşımda bulunamadıkları, kavramı işleyemedikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin MG düzey belirleme problemlerini zamanla etkili ve yararlı buldukları, problem çözümlerinde daha istekli ve yaratıcı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Problemde yer alan başta garipsedikleri soru köklerine ve istenen problem çözme yaklaşımlarına süreç içerisinde adapte olmaları araştırmayı anlamı kılan bir diğer sonuç olmaktadır. Araştırma sonucu MG gelişiminin olması için öğrencilerin MG ve bileşenleri hakkında doğru bilgiye sahip olmaları ve yaklaşıma adapte olmalarının bir gereklilik olduğunu göstermiştir. Başta öğrencilerin alışkın olmadığı, ilgi ve bilgi yetersizliklerinin görüldüğü bu araştırmada, öğrencilerin bakış açısındaki ve problem çözümündeki değişim, MG'ye dayalı ortamda izlenen yol-yöntem ve yaklaşımın ürünüdür. Öğrencilerin problem çözme sürecinde

muhakeme ve yorum yapmaları, tahminde bulunmaları, bağlantı kurmaları, matematik dilini yerinde ve doğru kullanmalarının ön koşulu, bu kavramları doğru algılamaları ve işlemeleri olmaktadır. Öğrencilerin bu kavramlara yönelik yanlış algılarını ve olumsuz bakış açılarını değiştirmenin yolunun, MG ve bileşenlerinin işleyişten ölçme değerlendirmeye sürecin her basamağında dikkate alınması ve MG ve kriterlerinin açık uçlu problemler ve öğrenme etkinliklerinde göz önünde bulundurulması ile mümkün olacağı değerlendirilmekte ve önerilmektedir.

Not: Bu çalışma 26-28 Nisan 2012 tarihlerinde Antalya'da 46 Ülkenin katılımıyla düzenlenmiş olan "3rd International Conference on New Trends in Education and Their Implications"da sözlü bildiri olarak sunulmuş olup, "Journal of Research in Education and Teaching" Bilim Kurulu tarafından yayınlanmak üzere seçilmiştir.

KAYNAKÇA

Akin, P. (2001). Building Mathematical Power. http://www.buildingmathpower.com/GRAPHICS/fndation.html

Anku, S. E. (1994). Using Small Group Discussions to Gather Evidence of Mathematical Power. AAT NN95305. The University of British Columbia. Canada. http://proquest.umi.com/pqdweb?did=742025301&sid=1&Fmt=7&clientId=37478&RQT=309&VName=PQD (02 Haziran 2007).

Beckmann, S. (2002). Mathematics For Elemantary Teachers:"Making Sense by / Explaning Why". Department of Mathematics. University of Georgia. Athens. Georgia. USA. e-mail: sybilla@math.uga.edu

Bilim ve Teknik Dergisi. (2006) & (2007). www.biltek.tubitak.gov.tr/mesaj_panosu. Tübitak Yayınları.

Cantlon, D. (1998). Kıds+Conjecture = Mathematical Power. Teaching Children Mathematics. 10735836. Oct98. Vol.5. Issue2.

MEB (2005). Ortaöğretim (9-12. Sınıflar) Matematik Dersi Öğretim Programı. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

Johnson, J. S. (1993). Students' and Instructors' Beliefs About Learning and Teaching Mathematics When Writing is an Assessment Technique in a College Mathematics Course. AAT9328014. Georgia State University. United States – Georgia.http://proquest.umi.com/pqdweb?did=747731221&sid=1&Fmt=7&clientId=37478&RQT=309&VName=PQD (02 Haziran 2007).

National Assessment Governing Board[NAGB]. (1996). MathematicS Curriculum Framework. Achieving Mathematical Power. January. The Beauty and Power of Mathematics. National Assessment Governing Board U.S. Department of Education. http://www.doe.mass.edu/frameworks/math/1996/beauty.html

National Assessment Governing Board[NAGB]. (2003). Mathematical Power Framework for the 2003 National Assessment of Educational Progress. National Assessment Governing Board U.S. Department of Education.

National Council of Teachers of Mathematics [NCTM]. (1991). Professional standards for teaching mathematics. Reston. VA: Author.

National Council of Teachers of Mathematics [NCTM]. (2000). Principles and standards for school mathematics. Reston, VA: Author.

Ortaş, İ. (2007). Neden ÖSS Şekli Değişmeli?. Çukurova Üniversitesi. http://www.ogretmenlik.net/article_read.asp?id=30

Ryan, J. (1998). Teacher Development and Use of Portfolio Assesment Strategies and the Impect on Instruction in Mathematics. Doctora Thesis. Standford University.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs, Haziran, Temmuz 2012 Cilt 1 Sayı 2 ISNN: 2146-9199

MATEMATİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ UZAMSAL GÖRSELLEŞTİRME BECERİLERİ

Yrd. Doç. Dr. Melih Turğut
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
mturgut@ogu.edu.tr

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

Özet

Bu araştırmanın amacı ortaöğretim ve ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının uzamsal görselleştirme becerilerini incelemektir. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, bir devlet üniversitesinde pedagojik formasyon eğitimi almakta olan 67 fen-edebiyat fakültesi matematik ve bilgisayar bilimleri bölümü 4.sınıf öğrencisi; ilköğretim matematik öğretmenliği programında öğrenim gören 85 4.sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, kağıt katlama ve şekil oluşturma testleri ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler, ortalama, t-testi, tek yönlü varyans analizi ve Pearson korelasyon katsayısı yardımıyla analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, matematik öğretmeni adaylarının uzamsal görselleştirme becerilerinin oldukça düşük düzeyde olduğu ve cinsiyet, okul öncesi eğitim, akademik başarı ve öğrenim görülen fakülteye göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin kağıt katlama ve şekil oluşturma becerileri arasında anlamlı bir ilişki gözlemlenmemiştir.

Anahtar Sözcükler: Uzamsal düşünme, uzamsal görselleştirme, matematik öğretmeni adayı.

SPATIAL VISUALIZATION ABILITIES OF PRESERVICE MATHEMATICS TEACHERS

Abstract

The purpose of this study was to determine preservice primary and secondary mathematics teachers' spatial visualization abilities. This work is a descriptive study. The sample of the study consists of 67 preservice secondary mathematics teachers which are enrolled to pedagogical information program education at department of mathematics computer science of faculty of science and arts, and 85 preservice primary mathematics teachers enrolled to faculty of education in a government university. The data was collected by paper folding and form board tests and personal information form. In order to analyze the obtained data mean, t-test, one way analysis of variance and Pearson correlation coefficient were used. The findings indicated that spatial visualization abilities of preservice mathematics teachers were low level, and there is no significant difference between spatial visualization ability and gender; preschool education; academic achievement and enrolled faculty. Besides, it was observed that abilities of paper folding and cart rotation are not significantly correlated.

Key Words: Spatial ability, spatial visualization, preservice mathematics teacher.

GİRİŞ

İçerisinde yaşadığımız dünyayı yakından incelediğimizde, geometrik yapıları kolaylıkla görebiliriz. Örneğin kelebeğin kanatlarında, deniz kabuğunda ya da çam kozalaklarında olduğu gibi. Bu tür yapıların varlığı, bazı temel konuların, simetri, döndürme ve öteleme gibi, ilköğretim birinci kademesinden üniversite seviyesine kadar tüm öğretim programlarının içerisinde yer almasını gerektirmiştir. Bu nedenle, gerçek dünyayı daha iyi anlama, yorumlama ve muhakeme yapabilme becerisi için, gördüğümüz şekil ve yapıları zihnimizde algılama ve

canlandırma becerilerine sahip olmamız kaçınılmazdır. Öncelikle gördüğümüz bir şekli zihnimizde canlandırabilmemiz üst düzey bir beceriyken, bunu kağıda dökebilmek, farklı konumlarında düşünüp çizebilmek oldukça üst düzey bir beceridir. Bu beceri alanyazınındaki orijinal olarak "Spatial Thinking", Uzamsal Düşünme ya da "Spatial Ability" Uzamsal Yetenek olarak adlandırılmaktadır. Bazı kaynaklarda da "Spatial Skills" yani Uzamsal Beceri denilmekte, araştırmacıların bu konudaki ayrımının yetenek kavramının doğuştan gelmesi iken, beceri kavramının sonradan öğrenilebilen, kazanılabilen bir yeterlik olarak düşünülmesinden kaynaklanmaktadır (Uygan, 2011). Bunun yanında, alanyazınında uzamsal yetenek kavramı yerine, uzamsal görselleştirme, görsel-uzaysal yetenek, uzamsal kavrama yeteneği ve 3 boyutlu görselleştirme ifadeleri birbirlerinin yerlerine kullanılmaktadırlar (Turğut, 2007; Cantürk-Günhan, Turgut ve Yılmaz, 2009; Turgut, Cantürk-Günhan ve Yılmaz, 2009).

Uzamsal yetenek, üç boyutlu uzayda bir ya da daha çok parçadan oluşan cisimleri ve bileşenlerini zihinde hareket ettirilebilme veya zihinde canlandırabilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Turğut, 2007). Konuyla ilgili alanyazın incelendiğinde, araştırmacılar tarafından yapılan tanımların birbirine paralellik gösterdiği görülmektedir. Örneğin, Lohman'a (1993) göre uzamsal yetenek, görsel bir imgeyi meydana getirebilme, bir şekli devam ettirebilme, yeniden düzenleme ve başka bir şekle dönüştürebilme yeteneğidir. Diğer araştırmacıların, örneğin Ekstrom, French ve Harman (1976) ve Kovac'ın (1989) yaptığı tanımlar birbirlerinin aynısıyken, uzamsal yeteneğe ait alt bileşenler (faktörler) hakkında araştırmacıların hemfikir olmadıkları gözlenmektedir. McGee (1979) uzamsal yeteneğin uzamsal görselleştirme ve uzamsal yönelim olmak üzere iki alt bileşeninden söz ederken, Linn ve Petersen (1985), uzamsal görselleştirme, uzamsal algılama ve zihinde döndürme olarak üç alt bileşenden söz etmektedir. Olkun ve Altun (2003) ve Turğut (2007), uzamsal ilişkiler ve uzamsal görselleştirme olarak iki alt bileşeni savunmaktayken, Contero, Naya, Company, Saorin ve Conesa'ya (2005) göre uzamsal yetenek uzamsal yönelim, uzamsal ilişkiler ve uzamsal görselleştirmedir. McGee (1979), uzamsal görselleştirmeyi zihinde hareket ettirme, döndürme ya da verilen şekli ters çevirebilme yeteneği olarak tanımlamaktadır. McGee'ye (1979) göre uzamsal yönelim, verilen şekil ya da nesneye başka bir açıdan bakma sonucu meydana gelen görüntüyü zihinde canlandırma işidir. Bu araştırmada McGee'nin (1979) uzamsal yetenek ve alt bileşen tanımları kullanılmıştır.

Yukarıda bahsi geçen tanım ve ifadelerden hareketle, günlük yaşamdaki önemliliğinden ziyade matematik öğrenme-öğretme süreci gerekli ve önemli olduğu akla gelebilir. Çünkü geometri derslerinde, öğrencilerin şekli bir bütün olarak algılayabilmesi, ek çizimler yapabilmesi ya da şeklin açılmış ya da kapanmış durumlarını zihinde canlandırabilmesi öğrencilerden istenen becerilerdir. Bu bakımdan araştırmacılar, uzamsal yetenekle matematik ve geometri başarısı arasındaki ilişkiyi açıklamaya çalışmışlardır. Battista (1990), lise öğrencilerinin uzamsal görselleştirme, mantıksal muhakeme geometri başarısı ve cinsiyet arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmacı, uzamsal görselleştirme yeteneği ve mantıksal muhakeme becerisinin geometri başarısıyla pozitif ilişkisi olduğunu ve erkek öğrencilerin uzamsal görselleştirme testinden kız öğrencilere göre daha başarılı olduğunu gözlemlemiştir. Kayhan (2005) okul türünün uzamsal yetenek üzerindeki etkisini, matematik başarısı ve mantıksal düşünme becerisi ile uzamsal yetenek arasındaki ilişkiyi ve teknik resim dersinin uzamsal yeteneğin gelişimi üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmacı matematik başarısı ile uzamsal yetenek arasında güçlü ve anlamlı pozitif bir ilişki gözlemlemiştir. Bunun yanında, bazı çalışmalarda erkek öğrencilerin uzamsal testlerdeki performansların anlamlı olarak farklı olduğu da gözlenmiştir. Örneğin, ilköğretim ikinci kademede Fennema ve Tartre (1985), Kakmacı (2009) ve Tartre (1990), erkek öğrencilerin uzamsal görselleştirme becerilerinin daha yüksek olduğunu gözlemlerlerken, Manger ve Eikeland (1998) anlamlı bir fark gözlemlememiş ve Turğut (2007) tutarsız sonuçlar elde etmiştir. Bu konudaki tutarsızlıkların nedenleri hala araştırılmaktadır. Yetişkinler üzerinde yapılan çalışmalarda da bazı tutarsız sonuçlar gözlemlenmiştir. Yurt ve Sünbül (2011) ve Dursun, Işıksal ve Çakıroğlu (2010), bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğrenciler üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmalarında, erkek öğrencilerin uzamsal görselleştirme becerileri daha yüksek bulmuşken, Turğut (2010) ilköğretim matematik öğretmenliği 2.ve 3.sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında cinsiyete göre bu becerinin farklılaşmadığını gözlemlemiştir.

Alanyazınında, uzamsal yetenekle ilgili yapılan çalışmalardaki tutarsızlıklar araştırmacıların aklına bu becerinin bireyde geliştiği dönemlere odaklanmasına sebep olmuştur. Cocburn'a (1995) göre öğrenme ve oynama ortamındaki oyuncaklar, çocukların uzamsal yeteneklerini etkilemektedir. Bu tür oyuncakların oynanmasının sonuç olarak elde edilen bu tarz somut deneyimlerin geometrik ve uzamsal düşünme becerilerinin gelişimine

olumlu etkisinin var olduğu düşünülmektedir (Olkun ve Altun, 2003). Bu doğrultuda araştırmacılar, söz konusu öğrenme ve oynama ortamının okul öncesi dönem olduğunu düşünerek, öğrencilerin okul öncesi eğitimleri ile uzamsal yetenekleri arasındaki ilişkiyi incelemişler, okul öncesi eğitim alanların uzamsal testlerden daha başarılı olduklarını gözlemlemişlerdir (Ertekin ve İrioğlu, 2011; Robichaux, 2000; Turğut, 2007).

Matematik öğretim programları incelendiğinde öğrencilerin uzamsal düşünme becerilerinin gelişmesinin önemli olduğu görülmekte ve Ulusal Matematik Öğretmenleri Konseyi [NCTM]'ye (2000) göre tüm matematik öğretim programları, …model için gösterimler (simgelemeler) yapma ve fiziksel, sosyal ve matematiksel doğayı yorumlama becerilerini geliştirecek şekilde düzenlenmelidir. Dolayısıyla, öğrencilerin gösterimler yapmasına, kullanmasına ve bunu matematik dilini kullanarak iletişim kurma becerilerinin gelişimi içinde kullanmaları amaçlanmaktadır. Bu noktada akla programı uygulayacak olan öğretmen adayların, bu arzulanan simgeleme, kodlama, dönüştürme ve hatırda tutma becerilerinin yani uzamsal yeteneklerinin incelenmesinin önemli olduğu düşünülmüştür. Bunun yanında, bu araştırmanın gerçekleştirilmesinin iki önemli nedeni olduğu düşünülmektedir. Birincisi yakın zamanda matematik dolayısıyla uzamsal yetenekle ilgili çıkarım ve muhakeme sürecini öğretecek aday öğretmenlerin uzamsal görselleştirme yeteneklerini ve ilişkili olduğu durumları incelemektir. İkincisi ise farklı öğretim programlarına sahip olan aday ortaöğretim ve ilköğretim matematik öğretmenlerinin uzamsal görselleştirme becerilerini incelemektir. Bu bağlamda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmak istenmiştir:

1. Ortaöğretim ve ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının uzamsal görselleştirme yetenekleri ne düzeydedir?
2. Ortaöğretim ve ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının kağıt katlama ve şekil oluşturma test puanları öğrenim görülen fakülteye göre farklılaşmakta mıdır?
3. Matematik öğretmeni adaylarının kağıt katlama ve şekil oluşturma test puanları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
4. Matematik öğretmeni adaylarının kağıt katlama ve şekil oluşturma test puanları okul öncesi eğitime göre farklılaşmakta mıdır?
5. Matematik öğretmeni adaylarının kağıt katlama ve şekil oluşturma test puanları akademik ortalamaya göre farklılaşmakta mıdır?
6. Matematik öğretmeni adaylarının kağıt katlama ve şekil oluşturma test puanları ilişkili midir?

YÖNTEM

Aday ortaöğretim ve ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının uzamsal görselleştirme becerilerinin 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).

Çalışma Grubu

Araştırmaya bir devlet üniversitesinin ilköğretim matematik öğretmenliği lisans programında 2011-2012 öğretim yılında öğrenim gören 85 (%55.9) 4.sınıf öğrencisi, aynı üniversitenim Fen-Edebiyat fakültesi Pedagojik Formasyon eğitimine devam eden 67 (%44.1) 4.sınıf matematik ve bilgisayar bilimleri bölümü öğrencisi katılmıştır. Söz konusu bölümlerde kayıtlı daha fazla öğrenci olmasına rağmen, toplamda 152 öğrenci gönüllü olmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin 114'ü (%75) bayan, 38'i (%25) erkektir. Araştırmanın çalışma grubu hakkındaki genel bilgiler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

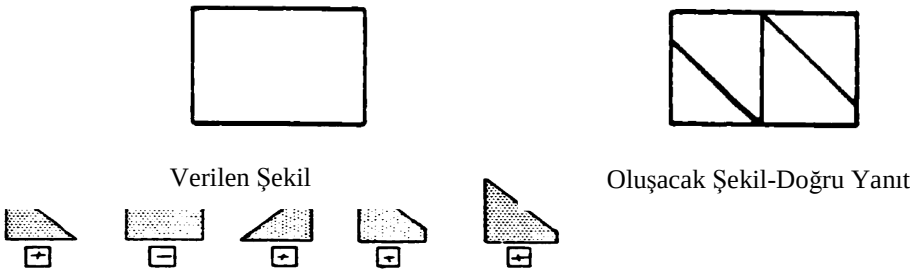
Tablo 1: Çalışma Grubunun Genel Özellikleri

Katılımcılar		n	%
İlköğretim Matematik Öğretmeni Adayı	Bayan	62	40.6
	Erkek	23	15.1
Ortaöğretim Matematik Öğretmeni Adayı	Bayan	52	34.2
	Erkek	15	10.1
Okul Öncesi Eğitim	Alan	51	33.6
	Almayan	101	66.4
Akademik Ortalama	2-2.49	25	16.4
	2.5-2.99	69	45.4
	3-3.49	51	33.6
	3.5-3.99	7	4.6

Tablo 1'den de görüldüğü gibi araştırmaya katılan matematik öğretmeni adaylarının 51'i (%33.6) okul öncesi eğitim alırken, 101'i (%66.4) okul öncesi eğitim almamıştır. Aynı zamanda araştırmada yer alan öğrencilerin 69'unun (%45.4) akademik ortalamalarının 2.5-2.99 aralığında olduğu ve çoğunluğun bayan öğrencilerden oluştuğu görülmektedir.

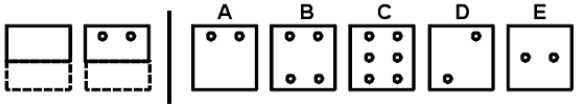
Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, Kağıt Katlama Testi (KKT), Şekil Oluşturma Testi (ŞOT) ve Kişisel Bilgi Formu olmak üzere toplamda 3 adet veri toplama aracı kullanılmıştır. Kişisel bilgi formu öğrencilerin, cinsiyet, okul öncesi eğitim, öğrenim görülen okul ve akademik ortalamalarını belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Kağıt Katlama ve Şekil Oluşturma Testleri Ekstrom et al. (1976) tarafından geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçeklerin orijinal isimleri VZ-1 (Form Board Test) ve (Paper Folding Test) uzamsal yeteneğin alt bileşeni olan uzamsal görselleştirme becerisi ölçmektedir. Orijinal ölçeklerdeki şekil oluşturma testi toplam 48, kağıt katlama testi ise 20 sorudan oluşmaktadır. Bu ölçeklerin güvenirlik katsayıları sırasıyla .81 ve .84 olarak bulunmuştur (Ekstrom et al. 1976). Şekil Oluşturma Testinde verilen bir geometrik şeklin oluşturulması için hangi parçaların kullanılması gerektiği sorulmaktadır. Bu teste ait örnek bir madde Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. ŞOT Örnek Madde

Bu araştırmada soru sayısının fazlalığı göz önüne alınarak –bazı araştırmalarda da bu düşünülmüştür (Örneğin, Downing (2003) gibi) şekil oluşturma testinin birinci bölümünün 12 sorudan oluşan kısmı kullanılmıştır. Bu bölüm için öğrencilere toplam 5 dakika verilmiştir. Kağıt Katlama Testinde, katlanmış olarak verilen kağıdın üzerine öncelikle bir delik açılıyor. Kat çizgileri belli olan şeklin açılması durumundaki görüntüsü sorulan bu testtin de 12 sorusu kullanılmıştır. Bu bölüm için öğrencilere toplam 4 dakika verilmiştir. Kağıt Katlama Testine ait örnek bir madde Şekil 2'de verilmiştir (Williams, Gero, Lee ve Paretti, 2010, s.3).



Şekil 2. KKT Örnek Madde

Verilerin Analizi

Bu araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde SPSS 17.0 paket programı kullanılmıştır. Öncelikle testlerin kuramsal temellerine ışığında, aşağıdaki formül (Downing, 2003, p. 46) aracılığıyla ortaöğretim ve ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının bireysel başarı puanları (S) hesaplatılmıştır.

$$S = \frac{Doğru\ Cevap\ Sayısı - Yanlış\ Cevap\ Sayısı}{Seçenek\ Sayısı - 1}$$

Formül 1. Şekil Oluşturma ve Kağıt Katlama Testi Başarı Puan Formülü

Elde edilen verilerin analizinde ortalama ($\bar{X}$), t-testi, tek yönlü varyans analizi ve Pearson korelasyon katsayısı aracılığıyla araştırma problemlerine yanıt aranmıştır.

BULGULAR

Ortaöğretim ve ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının uzamsal görselleştirme yeteneklerinin düzeyini belirlemek için, araştırmada betimsel istatistik teknikleri kullanılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2: Matematik Öğretmeni Adaylarının ŞOT ve KKT Puanları

Grup	Test	Min	Max	$\bar{X}$	s.s.
İlköğretim Matematik Öğretmeni Adayı	ŞOT	0	7	2.89	1.65
	KKT	1	11	7.25	2.24
Ortaöğretim Matematik Öğretmeni Adayı	ŞOT	0	6	2.50	1.42
	KKT	1	10	7.38	1.78

Tablo 2 incelendiğinde, ilköğretim ve ortaöğretim matematik öğretmeni adaylarının ŞOT ($\bar{X} = 2.89$) ve KKT ($\bar{X} = 7.25$) olarak görülmektedir. Testlerin her birinin 12'şer sorudan oluştuğu düşünüldüğünde, ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının uzamsal görselleştirme becerilerinin oldukça düşük düzeyde olduğu söylenebilir. Benzer sonuçlar ortaöğretim matematik öğretmeni adayları için de görülmektedir. Bu grubun ŞOT ortalaması 2.50 ve KKT ortalaması 7.38'dir. Buradan da ortaöğretim matematik öğretmeni adaylarının uzamsal görselleştirme becerilerinin oldukça düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

Ortaöğretim ve ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının ŞOT ve KKT puanlarının öğrenim görülen fakülteye göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için, ilişkisiz örneklemler t-testi kullanılmıştır. Aşağıdaki tabloda t-testinin sonuçlarına değinilmektedir.

Tablo 3: Matematik Öğretmeni Adaylarının ŞOT ve KKT Puanlarının Fakülteye Göre t-testi Sonuçları

Test	Grup	n	$\bar{X}$	s.s.	sd	t	p
ŞOT	İlköğretim Matematik Öğretmeni Adayı	85	2.89	1.65	150	1.51	.13
	Ortaöğretim Matematik Öğretmeni Adayı	67	2.50	1.42			
KKT	İlköğretim Matematik Öğretmeni Adayı	85	7.25	2.24	150	.38	.70
	Ortaöğretim Matematik Öğretmeni Adayı	67	7.38	1.78			

Tablo 3'e göre ilköğretim ve ortaöğretim matematik öğretmeni adaylarının ŞOT puanları fakülteye göre farklılaşmamaktadır ($t=1.51$, $p>.05$). Benzer bulgu KKT testi için de saptanmıştır. İlköğretim ve ortaöğretim matematik öğretmeni adaylarının KKT puanları fakülteye göre farklılaşmamaktadır ($t=.38$, $p>.05$). İlköğretim ve ortaöğretim matematik öğretmeni adaylarının aldıkları eğitimin uzamsal görselleştirme becerisi bakımından farklı olmadığı söylenebilir.

Matematik öğretmeni adaylarına ait ŞOT ve KKT puanlarının cinsiyete farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan ilişkisiz örneklemler t-testi sonuçlarına Tablo 4'te değinilmiştir.

Tablo 4:Matematik Öğretmeni Adaylarının ŞOT ve KKT Puanlarının Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları

Test	Grup	n	$\bar{X}$	s.s.	sd	t	p
ŞOT	Bayan	114	2.70	1.51	150	.29	.76
	Erkek	38	2.78	1.74			
KKT	Bayan	114	7.42	1.91	150	1.18	.23
	Erkek	38	6.97	2.41			

Matematik öğretmeni adaylarının ŞOT (t=.29, p>.05) ve KKT (t=1.18, p>.05) puanlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı gözlemlenmiştir (Tablo 4). Ortalamalar arası farklar görülmüş fakat istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Matematik öğretmeni adaylarının ŞOT ve KKT puanlarının okul öncesi eğitime göre farklılaşıp farklılaşmadığı belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 5: Matematik Öğretmeni Adaylarının ŞOT ve KKT Puanlarının Okul Öncesi Eğitime Göre t-testi Sonuçları

Test		Grup	n	$\bar{X}$	s.s.	sd	t	p
ŞOT	Okul Öncesi Eğitim	Alan	51	2.60	1.37	150	.64	.92
		Almayan	101	2.78	1.65			
KKT	Okul Öncesi Eğitim	Alan	51	7.29	2.00	150	.09	.51
		Almayan	101	7.32	2.08			

Tablo 5'e göre matematik öğretmeni adaylarından okul öncesi eğitim alan öğrencilerin ŞOT ortalaması 2.60 ve almayan öğrencilerin ortalaması 2.78'dir. Aynı zamanda öğretmen adaylarından okul öncesi eğitim alan öğrencilerin KKT ortalaması 7.29 ve okul öncesi eğitim almayan öğretmen adaylarının ortalaması 7.32'dir. t-testi sonuçlarına göre matematik öğretmeni adaylarının ŞOT ve KKT puanları okul öncesi eğitime göre farklılaşmamaktadır (t=.64, p>.05 ve t=.09, p>.05). Matematik öğretmeni adaylarının ŞOT ve KKT puanlarının akademik ortalamaya göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6: Matematik Öğretmeni Adaylarının ŞOT ve KKT Puanlarının Akademik Ortalamaya Göre ANOVA Sonuçları

Grup	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
ŞOT	Gruplar arası	27.963	3	9.321	2.273	.082
	Gruplar içi	606.879	148	4.101		
	Toplam	634.842	151			
KKT	Gruplar arası	8.386	3	2.795	1.143	.334
	Gruplar içi	362.009	148	2.446		
	Toplam	370.395	151			

Tablo 6'ya göre matematik öğretmeni adaylarının ŞOT ve KKT puanları akademik ortalamalarına göre farklılaşmamaktadır (F=2.273, p>.05 ve F=1.143, p>.05). Matematik öğretmeni adaylarının akademik ortalamaları ile ŞOT ve KKT puanları ilişkili değildir denebilir.

Son olarak matematik öğretmeni adaylarının ŞOT puanları ile KKT puanları arasındaki ilişki olup olmadığı Pearson korelasyon katsayısı yardımıyla incelenmiştir. Elde edilen bulgulara aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 7: Matematik Öğretmeni Adaylarının ŞOT ve KKT Puanlarının Korelasyon Tablosu

Değişkenler	Korelasyon Katsayısı	p
ŞOT-KKT	.013	.875

Tablo 7'den de görüldüğü gibi matematik öğretmeni adaylarının ŞOT puanları ve KKT puanları arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır (r=.013, p>.01).

SONUÇ VE TARTIŞMA

Ortaöğretim ve ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının uzamsal görselleştirme yeteneklerinin incelendiği bu çalışmada aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

Öğretmen adaylarının şekil oluşturma ve kağıt katlama testlerinden aldığı puanlara dayanılarak, uzamsal görselleştirme becerilerinin oldukça düşük düzeyde olduğu söylenebilir. Aday konumda olan yakın zamanda matematik öğretmeye başlayacak olan öğretmenler için bu durum oldukça ilginçtir. Elde edilen bu sonuç, alanyazınını destekler nitelikte olup Cantürk et al. (2009), Dursun et al. (2010) ve Turğut'un (2010) bulgularına paralellik göstermektedir. Araştırmadan elde edilen diğer sonuç da matematik öğretmeni adaylarının uzamsal görselleştirme becerilerinin öğrenim görülen fakülteye göre farklılaşmamasıdır. Araştırmaya dahil olan aday ortaöğretim matematik öğretmeni adayları, ilköğretim matematik öğretmeni adaylarına oranla fazlasıyla matematik alan dersi almakta ve bölümlerinin öğretim programı gereğince bunu yanında bilgisayar ve uygulamalarıyla ilgili dersler de almaktadırlar. Halbuki alanyazınında, bilgisayar aracılığıyla yapılan öğretimlerin öğrencilerin uzamsal yeteneklerini olumlu düzeyde etkilediği bilinmektedir (Alkan ve Erdem, 2011; Kurtuluş, 2011; Kurtuluş ve Uygan, 2010; Yıldız ve Tüzün, 2011; Yolcu ve Kurtuluş, 2010). Elde edilen bu belirsizlik için yakın mercekle, öğretim programı ya da ders planları incelenebilir. Ayrıca ilköğretim matematik öğretmenliği öğretim programı açısından bakılacak olursa, öğretmen adaylarının uzamsal yeteneklerinin geliştirilebilmesi için bazı derslerin içeriklerinin yapılandırılması önerilebilir. Örneğin Geometri, Analiz, Lineer Cebir gibi derslerin öğretimi esnasında kullanılacak öğretim teknolojilerinin, öğrencilerin uzamsal görselleştirme becerilerine destek olacağı açıktır. Yanı sıra izometrik çizimlerin (örneğin üç boyutlu uzayda $x = 2, z = -3$ gibi düzlemleri izometrik kağıda çizdirmek gibi), öğrencilerin bu becerilerine katkı sağladığı araştırmaların sonuçları arasında yer almaktadır (Olkun, 2003).

Ortaöğretim ve ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının uzamsal görselleştirme becerileri cinsiyete göre farklılaşmamıştır. Alanyazınında var olan belirsizliğe, bu araştırmanın sonuçları ışık tutamamıştır. Bu durumla ilgili olarak Sorby (2007), uzamsal yetenekle ilgili, gözlenen en fazla farklılığın zihinde döndürme ile ilgili testlerde olduğunu vurgulamıştır. Bunun yanında, cinsiyetle ilgili tutarsızlıkların saptandığı araştırmalar incelendiğinde farklı ölçme araçlarının kullanıldığı da görülmektedir. Bu bağlamda, bu noktayı aydınlatmak için alanyazınında fazlasıyla kabul gören Vandenberg & Kuse Mental Rotation Test ya da Purdue Spatial Visualization testleri kullanılarak daha geniş çaplı bir örneklemde yakından incelemeler yapılabilir.

Araştırmada, matematik öğretmeni adaylarının uzamsal görselleştirme becerilerinin okul öncesi eğitime göre farklılaşmadığı görülmüştür. Alanyazınında, ilköğretim seviyesinde okul öncesi eğitim alan öğrencilerin uzamsal testlerden daha başarılı olduğu bilinirken (Ertekin ve İrioğlu, 2011; Turğut, 2007), bu araştırmadan elde edilen okul öncesi eğitimle ilgili bulgu, ilgili alanyazınınla çelişmektedir. Bu tutarsızlık, yenilenen ilköğretim programlarında fazlasıyla yer alan süsleme, örüntü ve fraktal gibi kavramların fazlasıyla ele alınmasından ve bu tür etkinliklerin okul öncesi dönemden itibaren gerçekleşmesinden kaynaklanmış olabilir. Bu bağlamda ilköğretim seviyesinde yapılan yakın araştırmalarda anlamlı fark gözlemlenmiş olabilir. Araştırmaya katılan grubun eski öğretim programıyla yetişmiş olması bu tutarsızlığın bir sebebi olabilir. Matematik öğretmeni adaylarının uzamsal görselleştirme becerilerinin akademik ortalamaya göre farklılaşmaması araştırmadan elde edilen diğer bir sonuçtur. Akademik ortalama, toplam bir matematik notu olarak düşünülemeyeceğinden elde edilen bu sonucun doğal olduğu söylenebilir. Araştırmaya katılan her iki grubun da öğretim programında, fazlasıyla eğitim bilimleri ve alan eğitimiyle ilgili dersler yer almaktadır. Araştırmadan elde edilen son sonuç ise, matematik öğretmeni adaylarının şekil oluşturma becerisi ile kağıt katlama becerisi arasında anlamlı bir ilişkinin var olmamasıdır. McGee'nin (1979) tanımına göre bu iki test uzamsal görselleştirme becerisini ölçmektedir ve ilişkili olması beklenmektedir. Fakat Linn ve Petersen'in (1985) tanımları incelendiğinde "zihinde döndürme" isimli ayrı bir bileşen olup, bu açıklamalara göre şekil oluşturma testi zihinde döndürme becerisini ölçmektedir ve uzamsal görselleştirme ile farklı bir beceridir. Bu bağlamda alanyazınında var olan tanım-test karmaşıklığına bu araştırmanın bulguları da dahil olmuştur. Bu noktanın aydınlatılması için, araştırmacıların geliştirdiği tüm testler üzerinden ayrı ayrı meta-analiz çalışmaları yapılmalıdır.

TEŞEKKÜR: Yüksek lisans ve doktora öğrenimi boyunca Tübitak-Bideb (BAYG) tarafından desteklenen ilk yazar, kuruma sonsuz teşekkürlerini sunar.

Not: Bu çalışma 26-28 Nisan 2012 tarihlerinde Antalya'da 46 Ülkenin katılımıyla düzenlenmiş olan "3rd International Conference on New Trends in Education and Their Implications"da sözlü bildiri olarak sunulmuş olup, "Journal of Research in Education and Teaching" Bilim Kurulu tarafından yayınlanmak üzere seçilmiştir.

KAYNAKÇA

Alkan, F. & Erdem, E. (2011). A study on developing candidate teachers' spatial visualization and graphing abilities, *Procedia Social and Behavioral Sciences* 15, 3446–3450.

Battista, M.T. (1990). Spatial Visualization and Gender Differences in High School Geometry, *Journal for Research in Mathematics Education*, 21 (3), 47-60.

Cantürk-Günhan, B., Turgut, M. & Yılmaz, S. (2009). Spatial Ability of a Mathematics Teacher: The Case of Oya, *IBSU Scientific Journal*, 3 (1), 151-158.

Contero, M., Naya, F., Company, P., Saorin, J.K. & Conesa, J. (2005). Improving Visualization Skills in Engineering Education. *Computer Graphics in Education*, 5, 24-31.

Downing, R.E. (2003). *Individual Differences in Information Seeking: The Effects And Interaction of Spatial Visualization and Domain Expertise*, Yayımlanmamış Doktora Tezi. The Faculty of The Graduate School University of Missouri-Columbia.

Dursun, Ö., Işıksal, M. & Çakıroğlu, E. (2010). İlköğretim Öğretmen Adaylarının Uzamsal Yeteneklerinin Cinsiyet ve Öğretmenlik Programlarına Göre İncelenmesi, *IX. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, 23-25 Eylül 2010*, Bildiri Özetleri Kitabı, s. 11.

Ekstrom, R.B., French, J. & Harman, H. (1976), *Manual for Kit of Factor Referenced Cognitive Tests*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.

Ertekin, E. ve İrioğlu, Z. (2011). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Zihinsel Döndürme Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications, 27-29 April, 2011*, Bildiriler Kitabı, s. 1523.

Fennema, E., Tartre, L.A. (1985). The use Of spatial Visualization in Mathematics ByGirls and Boys. *Journal for Research in Mathematics Education*, 16 (3), 184-206.

Kakmacı, Ö. (2009). *Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Uzamsal Görselleştirme Başarılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.

Kayhan, E.B. (2005). *Investigation of High School Students' Spatial Ability*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi ODTÜ Fen Bilimleri Enstitüsü.

Kovac, R.J. (1989). The Validation of Selected Spatial Ability Tests Via Correlational Assesement and Analysis of User-Processing Strategy, *Educational Research Quaterly*, 13, 26-34.

Kurtuluş, A. & Uygan, C. (2010). The Effects of Google Sketchup Based Geometry Activities and Projects on Spatial Visualization Ability of Student Mathematics Teachers, *Procedia Social and Behavioral Sciences,* 9, 384-389.

Kurtuluş, A. (2011). Effect Of Computer-Aided Perspective Drawings On Spatial Orientation And Perspective Drawing Achievement, *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology,* 10 (4), 138-147.

Linn, M.C. & Petersen, A.C. (1985). Emergence and Characterization of Sex Differences in Spatial Ability: A-Meta Analysis, *Child Development*, 56, 1479-1498.

Lohman, D.F. (1993). *Spatial Ability and G.* Paper presented at the First Spearman Seminar, University of Plymouth, July 21, 1993.

Manger, T. & Eikeland, O.J. (1998). The Effects of Spatial Visualization and students' Sex on Mathematical Achivement, *British Journal of Psychology*, 89, 17-25.

McGee, M.G. (1979). Human spatial abilities: psychometric studies and environmental , genetic, hormonal and influences. *Psychological Bulletin,* 86 (5), 889-918.

National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and Standarts for School Mathematics*. Reston, Va.: National Council of Teachers of Mathematics.

Olkun, S. (2003). Making Connections: Improving Spatial Abilities with Engineering Drawing Activities, *International Journal of Mathematics Teaching and Learning,* Retrieved on 17 October 2011 at http://www.ex.uk/cimt/ijmt1/ijabout.htm.

Olkun, S., Altun, A. (2003). İlköğretim Öğrencilerinin Bilgisayar Deneyimleri ile Uzamsal Düşünme ve Geometri Başarıları Arasındaki ilişki. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 2 (4), Article 13.

Sorby, S.A. (2007). Developing 3D Spatial Skills for Engineering Students, *Australasian Journal of Engineering Education,* 13 (1), 1-10.

Tartre, L.A. (1990). Spatial Orientation Skill and Mathematical Problem Solving, *Journal for Research in Mathematics Education*, 21, 216-229.

Turgut, M., Cantürk-Günhan ve Yılmaz, S. (2009). Uzamsal Yetenek Hakkında Bir Bilgi Seviyesi İncelemesi, *E-Journal of New World Sciences Academy,* 4 (2), 317-326.

Turğut, M. (2007). *İlköğretim II. Kademede Öğrencilerin Uzamsal Yeteneklerinin İncelenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Turğut, M. (2010). *Teknoloji Destekli Lineer Cebir Öğretimin İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Uzamsal Yeteneklerine Etkisi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Uygan, C. (2011). *Katı Cisimlerin Öğretiminde Google Sketchup ve Somut Model Destekli Uygulamaların İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Uzamsal Yeteneklerine Etkisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Williams, C.B., Gero, J., Lee, Y. ve Paretti, M. (2010). Exploring Spatial Reasoning Ability and Design Cognition in Undergraduate Engineering Students, *Proceedings of the ASME 2010 International Design Engineering Technical Conference & Computers and Information in Engineering Conference,* 1-8.

Yıldız, B. ve Tüzün, H. (2011). Üç Boyutlu Sanal Ortam ve Somut Materyal Kullanımının Uzamsal Yeteneğe Etkileri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 498-508.

Yolcu, B., Kurtuluş, A. (2010). A Study on Developing Sixth-Grade Students' Spatial Visualization Ability, *İlköğretim Online*, 9 (1), 256-274. [Online: **http://ilkogretim-online.org.tr**]

Yurt, E. ve Sünbül, A.M. (2011). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Zihinsel Döndürme Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications, 27-29 April, 2011, Bildiriler Kitabı, s. 927.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs, Haziran, Temmuz 2012 Cilt 1 Sayı 2 ISSN: 2146-9199

MATEMATİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ MATEMATİK OKURYAZARLIĞI ÖZYETERLİK DÜZEYLERİ

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

Yrd. Doç. Dr. Melih Turğut
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
mturgut@ogu.edu.tr

Özet

Bu araştırmanın amacı ortaöğretim ve ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının matematik okuryazarlığı özyeterlik düzeylerini incelemektir. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, bir devlet üniversitesinde pedagojik formasyon eğitimi almakta olan 67 fen-edebiyat fakültesi öğrencisi ve ilköğretim matematik öğretmenliği programında öğrenim gören 85 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak matematik okuryazarlığı öz-yeterlik ölçeği kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler, ortalama, t-testi ve tek yönlü varyans analizi yardımıyla analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, ilköğretim ve ortaöğretim matematik öğretmeni adaylarının matematik okuryazarlığı özyeterlik düzeylerinin farklılaştığı, ancak bu düzeyin cinsiyete, okul öncesi eğitime ve akademik başarıya göre farklılaşmadığı gözlemlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Matematik okuryazarlığı, akademik başarı, matematik öğretmeni adayı.

PRESERVICE MATHEMATICS TEACHERS' SELF EFFICACY LEVELS OF MATHEMATICAL LITERACY

Abstract

The purpose of this study was to determine preservice primary and secondary mathematics teachers' self efficacy levels of mathematical literacy. This work is a descriptive study. The sample of the study consists of 67 preservice secondary mathematics teachers which are enrolled to pedagogical information education at faculty of science and arts, and 85 preservice primary mathematics teachers enrolled to faculty of education in a government university. The data were collected by self-efficacy scale for mathematical literacy. In order to analyze the obtained data mean, t-test and one way analysis of variance were used. The findings indicated that there is a significant difference between preservice primary and secondary mathematics teachers' self efficacy levels of mathematical literacy. However, there is no significant difference preservice mathematics teachers' self efficacy levels of mathematical literacy points of view gender, preschool education and academic achievement.

Key Words: Mathematical literacy, academic achievement, preservice mathematics teacher.

GİRİŞ

Okuryazarlık kavramı, öğrencinin bilgi ve potansiyelini geliştirip topluma daha etkili bir şekilde katılmasını ve katkıda bulunmasını sağlamak için yazılı kaynakları bulma, kullanma, kabul etme ve değerlendirmesi olarak tanımlanmaktadır (Küçük ve Demir, 2009). Okuryazarlık yalnızca öğrencilerin okuma-yazma ile ilgili alışkanlıklarını vurgulamamaktadır. Aynı zamanda öğrencilerin sayılar, mantık ve matematiksel işlemlerin de farkında olmalarıdır (NRC, 1989).

Matematik okuryazarlığı kavramı ise matematik eğitiminde son yüzyılda yaşanan değişim ve gelişim sürecinde ortaya atılmış ve üzerinde çeşitli uluslararası (PISA, TIMSS) araştırmalar yapılmıştır. Matematik okuryazarlığının tanımı konusunda matematiğin tanımını yapmadakine benzer zorluk ve tartışmalar yaşanmakla birlikte OECD tarafından matematik okuryazarlığı şöyle ifade edilmiştir; *"Bireyin düşünen, üreten ve eleştiren bir vatandaş olarak bugün karşılaştığı ve gelecekte karşılaşacağı sorunların çözümünde matematiksel düşünme ve karar verme süreçlerini kullanarak çevresindeki dünyada matematiğin oynadığı rolü anlama ve tanıma kapasitesidir."* Bu tanımdan matematik okuryazarlığının kişiye, matematiğin modern dünyada oynadığı rolün farkında olma ve anlama, günlük yaşam ile ilişkili uygulamaları yapabilme, sayısal ve uzamsal düşünmede yorumlama, günlük hayat durumlarında eleştirel analiz ve problem çözme becerilerini sağladığı söylenebilir (Özgen ve Bindak, 2008).

Matematik okuryazarlığı bireye bir ifadeyi matematiksel ifadeye dönüştürebilme, matematiksel dili kullanabilme, problem çözebilme, matematiksel düşünebilme, güncel ve bilimsel olaylardaki matematiksel ilişkileri görebilme ve kullanabilme becerisi kazandırır (Tekin ve Tekin, 2004). Bir başka deyişle matematiksel okuryazarlık, öğrencilerin yeni teknolojilere uyumunda, matematiksel problemleri tanımlamalarında, problemlerin çözümünü ve matematiğin içeriğini muhakeme etmede ve çeşitli temsilleri kullanarak iletişim kurmada gereklidir (Çolak, 2006).

Öğretmen adaylarının matematik okuryazarlık düzeylerini belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarında Güneş ve Gökçek (2010) öğretmen adaylarının anabilim dalları ile matematik okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu belirtmektedirler. Yine Tekin ve Tekin (2004)'in aynı amaçla yaptıkları çalışmada, matematik öğretmen adaylarının en yüksek performansı matematiksel süreçlerle ve güncellikle ilgili sorularda gösterdikleri, en düşük performansı ise matematik tarihi ile ilgili sorularda gösterdikleri görülmüştür. Yenilmez (2010) tarafından eğitim fakültesi ilköğretim matematik öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin matematik okuryazarlığı özyeterlik düzeylerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen araştırma sonucunda; öğretmen adaylarının matematik okuryazarlığı özyeterlik düzeylerinin "yüksek" olduğu, erkek adayların özyeterlik düzeylerinin kızlara göre daha yüksek olduğu, akademik başarısı daha düşük adayların özyeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğu ve Genel lise mezunu öğretmen adaylarının özyeterlik düzeylerinin Fen lisesi ve Anadolu lisesi mezunu adaylara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Uysal'ın (2009) çalışmasında ise ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin matematik okuryazarlık düzeyleri belirlenmeye çalışılmış ve araştırmaya katılan öğrencilerin matematik okuryazarlık düzeyinin ikinci düzey ve altında yer aldığı tespit edilmiştir. Matematik okuryazarlık düzeyi en üst yeterlik düzeyi olan altıncı düzeyde ise başarılı olabilen öğrenciye rastlanmamıştır. Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı – PISA (Programme for International Student Assessment) projesinin uygulanmasında her bir dönemde farklı bir konu alanındaki okuryazarlık düzeyi ağırlıklı olarak değerlendirilmektedir. 2003 yılında ana konu matematik okuryazarlığı olarak belirlenmiş ve öğrencilerin problem çözme becerileri üzerinde ilk değerlendirme yapılmıştır. Papanastasiou ve Ferdig (2006), İş Güzel ve Berberoğlu (2005) çalışmalarında PISA'daki öğrenci başarılarını çeşitli demografik değişkenlere göre analiz etmişlerdir.

Toplumun genelde eğitim sisteminden özelde de matematik eğitiminden beklentileri; öğrencilerin kendi kapasitelerini en üst düzeye çıkarmaları ve bulundukları düzeyi aşabilmeleri için gerekli matematiksel bilgi ve becerileri edinmesidir. Bu nedenle matematiksel okuryazarlık, matematiksel ve teknolojik ilerlemeden kaynaklanan toplumsal bir ihtiyaçtır ve eğitimdeki yeni hedeflerden biri de matematik okuryazarı bireyler yetiştirmektir (Çolak, 2006). Problem çözme, muhakeme, iletişim, eleştirel ve yaratıcı düşünme süreçlerini içeren ve günümüz toplumları tarafından en az okuma-yazma kadar önemli olduğuna inanılan matematik okuryazarlığı becerilerinin bireylere eğitim süreci içerisinde kazandırılması için öncelikle öğretmenlerin bu becerilere sahip olması gerekmektedir.

Özyeterlik bireyin kendi yeteneklerine ilişkin algısı, inancı olduğuna göre, yetişecek olan matematik öğretmen adaylarının matematik okuryazarlığına ilişkin özyeterliklerinin de üst düzeyde olması hedeflenmelidir. Üst düzeyde matematik okuryazarı öğretmenler yetiştirebilmek için öğretmen adaylarının matematik okuryazarlığı özyeterliklerinin araştırılması, onların hizmet öncesinde mesleki gelişimlerine katkı sağlayacak önlemlerin alınması açısından önemlidir. Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının matematik okuryazarlığı özyeterlik düzeylerini belirlemektir.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, örneklemi, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Araştırmada tarama yöntemi kullanılmıştır.

Örneklem

Araştırmanın örneklemini, 2011-2012 öğretim yılında Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan 85 öğrenci ile Fen-Edebiyat Fakültesi Matematik bölümünde öğrenim görmekte olan 67 pedagojik formasyon öğrencisi oluşturmaktadır. Örneklemi oluşturan toplam 152 öğretmen adayına ilişkin kişisel bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1: Öğretmen Adaylarının Kişisel Bilgileri

	f	%
Cinsiyet		
Kız	114	75
Erkek	38	25
Akademik Başarı		
2,0 -2,49	25	16,4
2,50-2,99	69	45,4
3-3,49	51	33,6
3,50-4	7	4,6
Okul Öncesi Eğitim		
Alan	51	33,6
Almayan	101	66,4
Fakülte		
Eğitim Fakültesi	85	55,9
Fen Edebiyat Fakültesi	67	44,1

Tablo 1'e göre, örneklemi oluşturan öğrenciler arasında kız öğrenciler, akademik başarısı 2,50-2,99 arasında olan öğrenciler, okul öncesi eğitim almayan öğrenciler çoğunluğu oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması aşamasında, öğretmen adaylarının matematik okuryazarlığı özyeterlik düzeylerini belirlemek amacıyla Özgen ve Bindak (2008) tarafından geliştirilen Matematik Okuryazarlığı Özyeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Beşli likert tipi olan ölçek 25 maddeden oluşmaktadır. Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış olan ölçeğin bu araştırma için hesaplanan Cronbach Alpha içtutarlılık katsayısı ,863 dür.

Verilerin Analizi

Toplanan verilerin analizinde, aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistik değerlerinin yanı sıra bağımsız gruplar t-testi ve tek yönlü varyans analizinden yararlanılmıştır. Ölçekte bulunan maddelere verilen cevaplar Kesinlikle Katılıyorum=5, Katılıyorum=4, Kararsızım=3, Katılmıyorum=2, Kesinlikle Katılmıyorum=1 şeklinde puanlanmış her öğrencinin toplam ölçek puanı hesaplanmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 25, en yüksek puan ise 125 şeklinde olup ölçek toplam puanı yüksek olan öğretmen adayının Matematik okuryazarlığı özyeterliğinin yüksek olduğu biçiminde yorumlanmaktadır. Ölçekten alınan toplam puanların öğretmen adaylarının cinsiyet ve okul öncesi eğitim alma durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı t-testi, akademik başarı durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı ise tek yönlü varyans analizi ile araştırılmış ve analiz sonuçları tablolar şeklinde sunulmuştur.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın amacına dayalı olarak öğretmen adaylarının Matematik okuryazarlığı özyeterlik düzeyleri ve bu düzeylerin kişisel özelliklere göre analizine ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Öncelikle araştırmanın örneklemini oluşturan Matematik öğretmeni adaylarının genel olarak Matematik okuryazarlığı özyeterlik düzeyleri incelenmiş ve bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2: Öğretmen Adaylarının Matematik Okuryazarlığı Özyeterlik Düzeyi

	N	En düşük	En yüksek	Ortalama	Std. Sapma
Ölçek Puanı	152	84	120	96,06	6,879

Tablo 2'den, öğretmen adaylarının Matematik okuryazarlığı özyeterlik düzeylerinin 96,06 ortalama ile "yüksek" olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının Matematik okuryazarlığı özyeterlik düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı bağımsız gruplar t-testi ile araştırılmış ve sonuçlar Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3: Matematik Okuryazarlığı Özyeterlik Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılığı

	Cinsiyet	N	Ortalama	Std. Sapma	t	P
Ölçek Puanı	Kız	114	95,71	7,171	-1,195	,236
	Erkek	38	97,11	5,881		

Tablo 3'den, öğretmen adaylarının Matematik okuryazarlığı özyeterlik düzeyinin cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği söylenebilir. Ayrıca her iki grubun ortalamasının da "yüksek" düzey özyeterlik kategorisinde bulunduğu göz ardı edilmemelidir. Öğretmen adaylarının Matematik okuryazarlığı özyeterlik düzeylerinin akademik başarıya göre farklılaşma durumu tek yönlü varyans analizi ile araştırılmış ve sonuçlar Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4: Matematik Okuryazarlığı Özyeterlik Düzeylerinin Akademik Başarıya Göre Farklılığı

	Kaynak	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Ölçek Puanı	Gruplar arası	52,497	3	17,499	,365	,778
	Grup içi	7093,970	148	47,932		
	Toplam	7146,467	151			

Tablo 4'e göre, öğretmen adaylarının Matematik okuryazarlığı özyeterlik düzeyinin akademik başarıya göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği söylenebilir. Ancak 2-2,49 arası başarıya sahip öğrencilerin ortalama ölçek puanı 95,32, 2,50-2,99 arası başarıya sahip öğrencilerin ortalama ölçek puanı 96,30, 3-3,49 arası başarıya sahip öğrencilerin ortalama ölçek puanı 95,37 ve 3,50-4 arası başarıya sahip öğrencilerin ortalama ölçek puanı 94,00 şeklinde olup tüm grupların "yüksek" düzey özyeterlik kategorisinde bulunduğunu belirtmek gerekir. Öğretmen adaylarının Matematik okuryazarlığı özyeterlik düzeylerinin okul öncesi eğitim alma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı bağımsız gruplar t-testi ile araştırılmış ve sonuçlar Tablo 5'de sunulmuştur.

Tablo 5: Matematik Okuryazarlığı Özyeterlik Düzeylerinin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Farklılığı

	Okul Öncesi Eğitim	N	Ortalama	Std. Sapma	t	P
Ölçek Puanı	Alan	51	97,24	6,389	1,555	,123
	Almayan	101	95,47	7,070		

Tablo 5'den, öğretmen adaylarının Matematik okuryazarlığı özyeterlik düzeyinin okul öncesi eğitim alma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği söylenebilir. Ayrıca her iki grubun ortalamasının da "yüksek" düzey özyeterlik kategorisinde bulunduğu gözden kaçırılmamalıdır. Öğretmen adaylarının Matematik okuryazarlığı özyeterlik düzeylerinin öğrenim gördükleri fakülteye göre farklılaşıp farklılaşmadığı bağımsız gruplar t-testi ile araştırılmış ve sonuçlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6: Matematik Okuryazarlığı Özyeterlik Düzeylerinin Fakülteye Göre Farklılığı

	Fakülte	**N**	**Ortalama**	**Std. Sapma**	**t**	**P**
Ölçek Puanı	Eğitim Fak.	85	94,94	5,975	-2,222	,028
	Fen Ed. Fak.	67	97,48	7,694		

Tablo 6'dan, öğretmen adaylarının Matematik okuryazarlığı özyeterlik düzeyinin cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Buna göre, Fen Edebiyat fakültesinde öğrenim gören pedagojik formasyon öğrencilerinin matematik okuryazarlığı özyeterlik düzeylerinin Eğitim fakültesinde öğrenim gören ilköğretim matematik öğretmenliği bölümü öğrencilerine göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Ancak her iki grubun ortalamasının da "yüksek" düzey özyeterlik kategorisinde bulunduğu da göz ardı edilmemelidir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonucunda; genel olarak gerek ilköğretim ve gerekse ortaöğretim matematik öğretmeni adaylarının matematik okuryazarlığı özyeterlik düzeylerinin "yüksek" olduğu belirlenmiştir. Ancak Tekin ve Tekin'in (2004) çalışmasında, ilköğretim matematik öğretmen adaylarının Matematiksel okuryazarlık düzeylerinin genel olarak "orta" seviyede olduğu belirtilmektedir. Buradan bazı öğretmen adaylarının hala aldıkları eğitim ile iyi bir matematik okuryazarı olamayacakları endişesini taşıdıkları söylenebilir. Matematik okuryazarlığı özyeterlik düzeylerinin cinsiyet, akademik başarı ve okul öncesi eğitim alma durumu bakımından anlamlı farklılık göstermediği sonucu elde edilmiştir. Farkın çıkmaması bu değişkenlere göre oluşan tüm grupların matematik okuryazarlığı özyeterliklerinin "yüksek" düzeyde olmalarından kaynaklandığı söylenebilir. Bu sonuç, bir yönü ile cinsiyet, akademik başarı, okul öncesi eğitim alma gibi değişkenlerin matematik okuryazarlığı özyeterlik düzeyini etkilemediği şeklinde de yorumlanabilir. Diğer taraftan gerek ilköğretim ve gerekse ortaöğretim matematik öğretmeni adaylarının matematik okuryazarlığı özyeterlik düzeylerinin "yüksek" olması, sevindirici bir durumdur. Araştırmada ayrıca Fen Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin matematik okuryazarlığı özyeterlik düzeylerinin Eğitim Fakültesi öğrencilerine oranla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca dayanarak, ilköğretim matematik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin eğitim fakültesinde almış oldukları alan bilgisi açısından kendilerini yeteri kadar donanımlı görmedikleri ve bu nedenle iyi bir matematik okuryazarı olamayacakları endişesini taşıdıkları söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak öğretmen adaylarının matematik okuryazarlığı özyeterlik düzeylerinin yükseltilmesine yönelik aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir;

1. Eğitim fakültelerinde verilen alan ve alan eğitimi derslerinde öğretilen konuların matematik okuryazarlığı kazanmada hangi katkıyı sağlayacağı dersin öğretim üyesi tarafından açıklanabilir,
2. Eğitim fakültelerinde verilen alan ve alan eğitimi derslerinde öğretmen adaylarının konuları günlük hayatla ilişkilendirmelerine ve matematik dilini kullanarak iletişim kurmalarına sıkça imkan sağlanabilir,
3. İlköğretim ve ortaöğretim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin matematik okuryazarlığı özyeterlik düzeyleri araştırılabilir, böylelikle öğretmen adaylarının mesleğe başladıktan sonra özyeterlik düzeylerinde değişim olup olmadığı gözlenebilir.
4. İlköğretim ve ortaöğretim matematik öğretmeni adaylarının matematik okuryazarlığı özyeterlik düzeylerini etkileyebilecek farklı değişkenler araştırılabilir.

Not: Bu çalışma 26-28 Nisan 2012 tarihlerinde Antalya'da 46 Ülkenin katılımıyla düzenlenmiş olan "3rd International Conference on New Trends in Education and Their Implications"da sözlü bildiri olarak sunulmuş olup, "Journal of Research in Education and Teaching" Bilim Kurulu tarafından yayınlanmak üzere seçilmiştir.

KAYNAKÇA

Çolak, S. K. (2006). *Materyal kullanımının altıncı sınıf öğrencilerinin geometri kavramları bağlamında matematiksel okuryazarlığına etkisi üzerine deneysel bir çalışma.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Güneş, G. ve Gökçek, T. (2010). Öğretmen adaylarının matematik okuryazarlık düzeyleri. *IX. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi,* Bildiri Özetleri, 144.

İş Güzel, Ç. ve Berberoğlu, G. (2005). An analysis of the programme for international student assessment 2000 (PISA 2000) mathematical literacy data for Brazilian, Japanese and Norwegian students. *Studies in Educational Evaluation*, 31, 283-314.

Küçük, A. ve Demir, B. (2009). İlköğretim 6-8. sınıflarda matematik öğretiminde karşılaşılan bazı kavram yanılgıları üzerine bir çalışma. *Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*, 97-112.

NRC (National Research Council), *Everybody Counts: A Report to the Nation of the Future of Mathematics Education*. Washington, DC: National Academy Press, 1989.

Özgen, K. ve Bindak, R. (2008). Matematik Okuryazarlığı Özyeterlik Ölçeğinin Geliştirilmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 517-528

Papanastasiou, E.C. ve Ferdig, R.E. (2006). Computer use and mathematical literacy: An analysis of existing and potential relationships. *Journal of Computers in Mathematics & Science Teaching*, 25(4), 361-371.

Tekin, B. ve Tekin, S. (2004). *Matematik öğretmen adaylarının matematiksel okuryazarlık düzeyleri üzerine bir araştırma*, MATDER, 01.01.2012 tarihinde http://www.matder.org.tr/index.php?option=com_content&view=article&id=77:matematik-ogretmen-adaylarinin-matematiksel-okuryazarlik-duzeyleri-uzerine-bir-arastirma-&catid=8:matematik-kosesi-makaleleri&Itemid=172 adresinden alınmıştır.

Uysal, E. (2009). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik okuryazarlık düzeyi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Yenilmez, K. (2010). Öğretmen Adaylarının Matematik Okuryazarlığı Özyeterlik İnançları, *9. Matematik Sempozyumu*, Bildiri Kitabı, 455-460, 20-22 Ekim 2010, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs, Haziran, Temmuz 2012 Cilt 1 Sayı 2 ISNN: 2146-9199

FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇÖZÜNME İLE İLGİLİ TEMEL KAVRAMLAR HAKKINDAKİ BİLGİLERİNİN İNCELENMESİ

Filiz Kara
Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
İlköğretim Bölümü, Samsun, Türkiye
filiz.kara@omu.edu.tr

Soner Ergül
Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
İlköğretim Bölümü, Samsun, Türkiye
sergul@omu.edu.tr

Özet

Fen bilgisinin soyut kavramlar içerdiği göz önüne alındığında öğrenilen bilgilerin kalıcılığını sağlamada laboratuvar yönteminin kullanılması önem kazanmaktadır. Kimya dersi kapsamındaki çözünme konusundaki kavramların öğretmen adayları tarafından bilinmesi gerekmektedir. Bu çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının atom, iyon, anyon, katyon, kök ve hidratize tanecik kavramları ile ilgili bilgilerinde laboratuvar yönteminin etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Örneklem, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Fen Bilgisi Öğretmenliği birinci sınıfta öğrenim gören; 56 kişi deney ve 52 kişi kontrol grubu olmak üzere toplam 108 öğretmen adayından oluşturulmuştur. Çalışmada yarı deneysel yöntem kullanılmış olup teorik konu her iki gruba da anlatılmıştır. Deney grubuna ilgili kavramları içeren sıvı ortamda difüzyon etkinlikleri yaptırılarak laboratuvar yöntemi kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan test, her iki gruba da ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Son test verilerine göre deney grubunun kavramlarla ilgili bilgilerinin kontrol grubuna göre daha fazla arttığı dolayısıyla laboratuvar yönteminin geleneksel yönteme göre başarıyı artırmada daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Fen eğitimi, laboratuvar yöntemi, çözünme, atom, iyon.

EXAMINATION THE BASIC KNOWLEDGE ABOUT DISSOLUTION OF PRE-SERVICE SCIENCE TEACHERS

Abstract

When considered science contains the abstract concepts, using laboratory method get important on permanence of knowledge learned. Concepts on dissolution subject in chemistry lesson should be known by teachers. In this study it is aimed to determine effect of laboratory method on pre-service science teachers' knowledge about concept of atomic, ion, anion, cation, root and hydrated particle. Sample of the study is total 108 first class of 56 experiment and 52 control group students attending Ondokuz Mayıs University, Faculty of Education, Elementary Science Education. Semi-experimental method was used in the study. Both groups are described subject of theoretical study. Laboratory method was used in the experimental group by doing diffusion in liquids activities that involves related concepts. Both groups were administered pre-and post-test which was prepared by the researchers. According to data of the post-test experiment group's knowledge has improved more than control group, so it has been found that laboratory method is more effective in increasing student achievement than traditional teaching method.

Key Words: Science education, laboratory method, dissolution, atomic, ion.

GİRİŞ

Fen bilimlerinin içeriğini oluşturan dersler fizik, kimya ve biyolojidir. Bu dersler soyut kavramlar içerdiklerinden dolayı öğrenilenlerin daha kalıcı olması için soyut kavramların somutlaştırılarak öğretilmesi gerekmektedir. Bu amaçla fen bilimleri, teorik olarak öğrenilen bir bilginin uygulamalı olarak öğrenilmesi gereken bir alandır (Özmen ve Yiğit, 2005). Fen eğitiminde, laboratuvar uygulamalarının çok önemli ve etkili bir yeri bulunmaktadır (Newman, 1985).

Çözünme ile ilgili kavramlar temel madde bilgisinin ana konularındandır. Kimya dersi kapsamındaki çözünme konusunun anlaşılması atom, iyon, anyon, katyon, kök ve hidratize tanecik gibi temel kavramların bilinmesine bağlıdır. İlköğretim fen bilgisi öğretmen adaylarının çözünme konusu ile ilgili atom, iyon, anyon, katyon, kök ve hidratize tanecik kavramlarını öğrenmelerinde laboratuvar yönteminin etkisini belirlemek amacıyla bu çalışma yapılmıştır.

YÖNTEM

Çalışma Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Fen Bilgisi Öğretmenliği birinci sınıfta öğrenim gören 56 kişi deney, 52 kişi kontrol olmak üzere toplam 108 öğretmen adayıyla yürütülmüştür. Çalışmada yarı deneysel yöntem kullanılmış olup gruplar rastgele deney ve kontrol grubu olarak seçilmiştir.

Araştırmacılar tarafından hazırlanan test, çözünme konusuyla ilgili atom, iyon, anyon, katyon, kök ve hidratize tanecik kavramlarını içermektedir. Test her iki gruba da ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Teorik konu her iki gruba da anlatılmış ancak yalnızca deney grubuna laboratuvar ortamında sıvı ortamda difüzyon etkinlikleri (Kara, 2010; Nemetz & Ball, 1995) yaptırılmıştır. Her iki gruba da konuyla ilgili ders notu dağıtılmıştır. Testteki her bir soruya verilen cevaplar "doğru", "yanlış" ve "boş" şeklinde nitelendirilerek yüzde (%) ve frekans (f) olarak değerlendirilmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Deney ve kontrol grubu tarafından "Atom nedir?" sorusuna verilen cevapların frekans, yüzde değerleri ve bazı yanlış cevaplar Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: "Atom nedir?" sorusu için elde edilen frekans, yüzde değerleri ve bazı yanlış cevaplar

TESTLER	**ÖN TEST**				**SON TEST**			
GRUPLAR	**Deney Grubu**		**Kontrol Grubu**		**Deney Grubu**		**Kontrol Grubu**	
DURUM	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
Doğru	50	89.30	49	94.20	56	100.00	52	100.00
Yanlış	5	8.90	3	5.80	0	0.00	0	0.00
Boş	1	1.80	0	0.00	0	0.00	0	0.00
			Bazı yanlış cevaplar					
A	1	-	0	-	0	-	0	-
B	1	-	1	-	0	-	0	-
C	1	-	0	-	0	-	0	-
D	1	-	2	-	0	-	0	-
E	1	-	0	-	0	-	0	-

A: İçinde elektron, proton ve nötron bulunduran, elementten daha küçük yapılardır.
B: Aynı cins taneciklerden oluşan maddeye denir.
C: Tek tür taneciğe denir.
D: Daha küçük parçalara ayrılamayan maddenin en küçük yapı taşıdır.
E: Aynı cins atomdan oluşmuş saf maddeye denir.

Tablo 1'deki verilere "Atom nedir?" sorusu için her iki grubunda ön testteki başarı düzeyinin oldukça yüksek, son testte ise son derece yüksek olduğu görülmektedir. Bunun yanında deney grubu ve kontrol grubunun son

testteki başarı yüzdesi ile ön testteki başarı yüzdesi arasındaki fark sırasıyla % 10.70 ve % 5.80 olup oldukça küçüktür. Bu durum ön testteki başarı düzeyinin yüksek olması ile ilişkilidir. Bu soru ile ilişkili olarak yanlış cevapların makro kavramlarla mikro kavramlar arasındaki bilgi kargaşasına dayandığı söylenebilir.
Deney ve kontrol grubu tarafından "İyon nedir?" sorusuna verilen cevapların frekans, yüzde değerleri ve bazı yanlış cevaplar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: "İyon nedir?" sorusu için elde edilen frekans, yüzde değerleri ve bazı yanlış cevaplar

TESTLER	**ÖN TEST**				**SON TEST**			
GRUPLAR	**Deney Grubu**		**Kontrol Grubu**		**Deney Grubu**		**Kontrol Grubu**	
DURUM	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
Doğru	40	71.40	36	69.20	52	92.90	48	92.30
Yanlış	9	16.10	12	23.10	3	5.40	2	3.80
Boş	7	12.50	4	7.70	1	1.80	2	3.80
Bazı yanlış cevaplar								
A	1	-	-	-	-	-	-	-
B	1	-	2	-	-	-	-	-
C	-	-	4	-	2	-	1	-
D	1	-	2	-	-	-	-	-
E	2	-	-	-	-	-	-	-
F	2	-	2	-	-	-	1	-
G	2	-	-	-	1	-	-	-
H	-	-	2	-	-	-	-	-

A: İyon alışverişiyle oluşan yapıdır.
B: Fazla e- veya az e^- dan kaynaklanan molekül veya kökteki yük fazlalığıdır.
C: Yüksüz haldeki atom veya moleküle denir.
D: Bir maddenin atomlarının çözücü içinde anyon veya katyon olarak bulunmasıdır.
E: Maddelerin sulu çözeltilerinde kendini oluşturan maddeler halinde bulunmasıdır.
F: Suda çözünmüş olan maddelere denir.
G: Bir elementin verdiği ya da aldığı e^- sayısıdır.
H: (-) yüklü atomdur.

Tablo 2'ye göre, "İyon nedir?" sorusu için deney grubu ve kontrol grubunun son test ile ön testteki doğru cevap yüzdeleri arasındaki fark sırasıyla 21.50 ve 23.10'dur. Başarı farkı değerlerinin düşük olmasının nedeni ile Tablo 1 yorumlamasındaki ile aynıdır. Bu soru ile ilişkili yanlış cevaplar incelendiğinde, temel bilgi yanlışının olduğu ancak herhangi bir kavram yanılgısının olmadığı söylenebilir.
Deney ve kontrol grubu tarafından "Anyon nedir?" sorusuna verilen cevapların frekans, yüzde değerleri ve bazı yanlış cevaplar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3**:** "Anyon nedir?" sorusu için elde edilen frekans, yüzde değerleri ve bazı yanlış cevaplar

TESTLER	**ÖN TEST**				**SON TEST**			
GRUPLAR	**Deney Grubu**		**Kontrol Grubu**		**Deney Grubu**		**Kontrol Grubu**	
DURUM	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
Doğru	49	87.50	46	88.50	54	96.40	46	88.50
Yanlış	7	12.50	2	3.80	2	3.60	6	11.50
Boş	0	0.00	4	7.70	0	0.00	0	0.00
Bazı yanlış cevaplar								
A	-	-	-	-	1	-	-	-
B	1	-	-	-	1	-	2	-
C	5	-	2	-	-	-	4	-
D	1	-	-	-	-	-	-	-

A: Bileşikteki (-) yüklerdir.
B: e^- vermiş iyonlara denir.
C: (+) yüklü taneciğe denir.
D: Element ya da bileşiğin e^- vermiş halidir.

Tablo 3'teki verilere göre, "Anyon nedir?" sorusu için ön testte her iki grubunda başarı yüzdeleri oldukça yüksektir. Bu nedenle grupların başarı durumunda değişim sağlama olasılığı düşüktür. Bu sonucu deney grubu ve kontrol grubunun son test ile ön testteki doğru cevap yüzdeleri arasındaki farkın son derece küçük (sırasıyla 8.90 ve 0.00) olması desteklemektedir. Bu soru ile ilişkili yanlışlar incelendiğinde temel bilgi yanlışları olduğu kavram yanılgısının olmadığı söylenebilir.

Deney ve kontrol grubu tarafından "Katyon nedir?" sorusuna verilen cevapların frekans, yüzde değerleri ve bazı yanlış cevaplar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: "Katyon nedir?" sorusu için elde edilen frekans, yüzde değerleri ve bazı yanlış cevaplar

TESTLER	**ÖN TEST**				**SON TEST**			
GRUPLAR	**Deney Grubu**		**Kontrol Grubu**		**Deney Grubu**		**Kontrol Grubu**	
DURUM	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
Doğru	38	87.50	46	88.50	54	96.40	46	88.50
Yanlış	18	12.50	2	3.80	2	3.80	6	11.50
Boş	0	0.00	4	7.70	0	0.00	0	0.00
Bazı yanlış cevaplar								
A	-	-	-	-	1	-	-	-
B	8	-	-	-	1	-	2	-
C	9	-	2	-	-	-	4	-
D	1	-	-	-	-	-	-	-

A: Bileşikteki (+) yüklerdir.
B: e^- almış iyonlara denir.
C: (-) yüklü taneciğe denir.
D: Element ya da bileşiğin e- almış halidir.

Tablo 4'e göre, "Katyon nedir?" sorusu için deney grubu ve kontrol grubunun doğru cevapları için son testte ön teste göre bağıl artış sırasıyla 8.90 ve 0.00'dur. Bu durum Tablo 4'teki "Anyon nedir?" sorusu ile ilişkili öğrencilerin durumu ile benzer sonuçlar elde edilmiştir.

Deney ve kontrol grubu tarafından "Kök nedir?" sorusuna verilen cevapların frekans, yüzde değerleri ve bazı yanlış cevaplar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5: "Kök nedir?" sorusu için elde edilen frekans, yüzde değerleri ve bazı yanlış cevaplar

TESTLER	**ÖN TEST**				**SON TEST**			
GRUPLAR	**Deney Grubu**		**Kontrol Grubu**		**Deney Grubu**		**Kontrol Grubu**	
DURUM	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
Doğru	24	42.90	10	19.20	31	55.40	32	61.50
Yanlış	13	23.20	16	30.80	8	14.30	3	5.80
Boş	19	33.90	26	50.00	17	30.40	17	32.70
Bazı yanlış cevaplar								
A	1	-	1	-	-	-	-	-
B	-	-	1	-	-	-	-	-
C	3	-	-	-	-	-	-	-
D	1	-	-	-	-	-	-	-
E	3	-	-	-	-	-	-	-
F	1	-	-	-	-	-	-	-
G	-	-	2	-	-	-	-	-
H	-	-	1	-	-	-	-	-
I	-	-	1	-	-	-	-	-
J	-	-	1	-	-	-	-	-
K	1	-	1	-	2	-	-	-
L	1	-	-	-	-	-	-	-
M	-	-	4	-	-	-	1	-

N	2	-	4	-	3	-	-	-
O	-	-	-	-	-	-	1	-
P	-	-	-	-	-	-	1	-
R	-	-	-	-	1	-	-	-
S	-	-	-	-	2	-	-	-

A: Bileşiği oluşturan elementlerdir.
B: Moleküllerin iyon halidir.
C: Bir bileşiği veya molekülü oluşturan elemente denir.
D: Bileşiğin kendinden küçük bileşik veya elemente ayrışmasına denir.
E: Bileşiği oluşturan elementin saf halidir.
F: Bir bileşiğin içindeki iyon halindeki bileşiktir.
G: Maddenin (-) ya da (+) yük almamış saf halidir.
H: Bir bileşiğin parçalanmayacak kadar kuvvetli bulunduğu halidir.
I: Katotta ya da anotta biriken atomlara denir.
J: Çok atomlu iyonlarda iyonu oluşturan ana kısımdır.
K: Atomun nötr halidir.
L: Kendine özgü bileşiklerdir.
M: Maddenin en temel birimidir.
N: En az iki atomdan oluşan yapılardır.
O: Tepkimlerde tek atommuş gibi davranan yapılardır.
P: Elementlerin bir araya gelerek oluşturdukları anlamlı yapılardır.
R: Bir anyon ve bir katyon çiftine denir.
S: Anyonla katyonların birleşerek oluşturdukları yapılardır.

Tablo 5'teki verilere göre, ön testte her iki grup içinde başarının yüksek olmadığı yanlış yüzdesinin ise oldukça yüksek olduğu söylenebilir. Tablo 5'e göre, "Kök nedir?" sorusu için deney grubu ve kontrol grubunun doğru cevapları için son testte ön teste göre bağıl artış sırasıyla 12.50 ve 42.30'dur. Bu bağlamda kontrol grubunda pozitif yönde değişimin olduğu, yanlış yüzdelerinde ise azalmanın olduğu her iki yönteminde başarısı olarak gösterilebilir. Öğretmen adayları tarafından verilen yanlış cevaplar incelendiğinde; element, bileşik, atom, molekül, iyon, anyon, katyon ve kök kavramları ile ilgili olarak temel bilgi eksikliğinin bulunduğu söylenebilir.
Deney ve kontrol grubu tarafından "hidratize tanecik nedir?" sorusuna verilen doğru ve yanlış cevapların frekans ve yüzde değerleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: "Hidratize tanecik nedir?" sorusu için elde edilen frekans, yüzde değerleri ve bazı yanlış cevaplar

TESTLER	**ÖN TEST**				**SON TEST**			
GRUPLAR	**Deney Grubu**		**Kontrol Grubu**		**Deney Grubu**		**Kontrol Grubu**	
DURUM	**f**	**%**	**F**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
Doğru	0	**0.00**	0	**0.00**	46	**82.10**	39	**75.00**
Yanlış	6	10.70	4	7.70	0	0.00	0	0.00
Boş	50	89.30	48	92.30	10	17.90	13	25.10

Tablo 6'daki veriler incelendiğinde, ön testte hidratize tanecik kavramı hakkında başarı düzeyinin düşük olması, öğretmen adaylarının bu kavram hakkında pek bilgi sahibi olmadıklarını göstermektedir. Öğretim uygulamaları sonucunda yapılan son testte ise her iki grubunda başarı düzeyinde aşırı artış olduğu görülmektedir. Bu bağlamda deney grubunun son testteki başarısı ile ön testteki başarısı arasındaki fark % 82.12 iken kontrol grubunda bu fark % 75.00'tir. Bu artış yüzdesinin büyük olması, öğretmen adaylarının ön testte başarı düzeylerinin düşük olması ve bu kavramı öğrenmeye açık olmaları ile ilişkilidir. Bu nedeni grupların yanlış yüzdelerinin düşük, boş cevap yüzdelerinin ise yüksek olması desteklemektedir. Bu durum başka bir açıdan incelenirse, ön testte verilen cevaplarda hidratize tanecik kavramı için birçok öğretmen adayının "*ilk defa duydum*" şeklinde cevaplar verdikleri belirlenmiştir. Bu durumun ilköğretimde fen bilgisi ve ortaöğretimde kimya dersi almış öğrenciler için söz konusu olması son derece şaşırtıcıdır. Ön testte, deney ve kontrol gruplarındaki öğretmen adaylarından hiçbirinin bu soruya doğru yanıt vermemesi de ayrı bir şaşırtıcı durumdur. Bu noktada ilköğretim programında karışımlar ve homojen karışım bağlamında çözeltiler konusu ve çözeltilerle ilişkili olarak makro boyutta çözünme olayı, mikro boyutta ise hidratize tanecik oluşumunun öğretilmiş olması gerekmektedir. Diğer yandan aynı temel bilgiler ortaöğretim 10. sınıf kimya dersinin 5. ünitesinde çözeltiler konusunun öğretiminde çözünme, iyonik çözünme, moleküler çözünme, hidratize tanecik ilişkisinin ortaya konulmuş olması gerekmektedir. Bu durum, ülkemiz örgün eğitim sisteminde son derece önemli bir aksaklıktır.
Tablo 6'daki son test verileri iki grubun başarı düzeyini karşılaştırma bağlamında incelendiğinde, her iki grupta da bilgi başarı düzeyinin arttığı görülmektedir. Başarının kontrol grubunda da artması anlatılan teorik derslerin başarıyı arttırmada etkili olduğunu göstermektedir. Ancak son testte verilen doğru cevaplar karşılaştırıldığında

deney grubunun başarısının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu farkın deney grubuna laboratuvarda uygulattırılan sıvı ortamda difüzyon etkinliklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Araştırmanın yöntemi gereği deney grubu hidratize tanecik kavramını ve hidratize tanecik oluşumunu iki kez öğrenirken kontrol grubu bir kez öğrenmiştir. Deney grubuna uygulanan öğretim yöntemi ile kontrol grubuna uygulanan yöntem arasındaki tek fark deney grubunun deneysel etkinlik yapmasıdır. Bu bağlamda, yaparak yaşayarak öğrenmenin daha etkili olduğu Tablo 6'daki verilerle desteklenmektedir. Bu durum Collette ve Chiapetta (1989)'nın fen bilimlerinin, öğrenciler tarafından yaparak yaşayarak ilk elden deneyimler kazanılarak öğrenilmesi gereken bir ders olduğu düşüncesi ile uyum sağlamaktadır.
Tablo 7'de "Hidratize tanecik nedir?" sorusuna deney grubu tarafından ön testte verilen yanlış cevap örnekleri verilmektedir.

Tablo 7: Ön testte hidratize tanecik kavramı hakkında verilen bazı yanlış ifade örnekleri

SORU	YANLIŞ CEVAP ÖRNEKLERİ
Hidratize tanecik nedir?	*"Suda çözünebilen taneciktir"* *"Maddelerin hidroliz olmuş halidir"* *"Yapısında bulunan suyu alınmış taneciktir"*

Hidratize tanecik kavramı ile ilgili yanlış ifadeler incelendiğinde, *"Suda çözünebilen taneciktir"* ifadesi yukarıda işaret edilen makro ve mikro kavramlar arası ilişki kurmadaki probleme dayanmaktadır. *"Maddelerin hidroliz olmuş halidir"* ifadesi temel bilgi yanlışıdır. Bu bağlamda *"zayıf asidik ve zayıf bazik özellikteki iyonların su ile kimyasal tepkimesine hidroliz denir"* (Kennedy, 1984) tanımında görüldüğü gibi su kökenli hidroliz, hidratize tanecik kavramları arasındaki kelime benzerliğinin getirdiği bir yanılgı olduğu düşünülmektedir

SONUÇ

Bu çalışmada elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibi sıralanabilir.

- Son test verilerine göre deney grubunun kavramlarla ilgili bilgilerinin kontrol grubuna göre daha fazla arttığından, laboratuvar yönteminin geleneksel yönteme göre daha başarılı olmuştur.
- Element, çözünme gibi makro kavramların, atom, iyon ve hidratize tanecik gibi mikro kavramların karıştırılması ve nerede hangisinin kullanılacağındaki eksiklikler, çözünme ve çözeltiler konusunun öğretiminde, fen bilgisi öğretmen adaylarının aynı zamanda ülkemiz örgün eğitim sistemindeki öğretmenimizin de durumunu yansıtmaktadır.
- Fen eğitiminde makro-mikro-sembol ilişkisi temelli öğretim temel alınmalıdır.
- Atom, iyon, anyon, katyon, kök ve hidratize tanecik kavramlarının öğretiminde laboratuvar ortamında sıvı ortamda difüzyon etkinlikleri başarı artışına neden olduğundan, işaret edilen kavramların öğretiminde laboratuvar yöntemi tercih edilmelidir.
- Hidroliz ve hidratize tanecik kavramları arasındaki yanılgı kimya öğretimi bağlamında anlamlı ve önemlidir.
- Çalışmada öğretmen adayları ilk defa hidratize tanecik kavramıyla karşılaşmış ve bu kavramın ne demek olduğunu öğrenmişlerdir. Ayrıca bu etkinliğin yapılmasıyla öğretmen adayları tuzların suda iyonik olarak çözündüğünü ve difüze olan iyon ya da tuzun değil hidratize taneciğin olduğunu öğrenmişlerdir.
- Hidratize tanecik kavramı bağlamında ön testte başarının düşük olması, ülkemiz ilköğretim ve ortaöğretiminde çözünme ve çözeltiler konusunun öğretimindeki aksaklığa dayanmaktadır. Sıvı ortamda difüzyon etkinliklerinin laboratuvar yöntemi ile uygulanması aksaklığı gidermede kullanılabilir niteliktedir.

Not: Bu çalışma 26-28 Nisan 2012 tarihlerinde Antalya'da 46 Ülkenin katılımıyla düzenlenmiş olan "3rd International Conference on New Trends in Education and Their Implications"da sözlü bildiri olarak sunulmuş olup, "Journal of Research in Education and Teaching" Bilim Kurulu tarafından yayınlanmak üzere seçilmiştir.

KAYNAKÇA

Collette A. T. & Chiapetta, L. (1989). S*cience instruction in the middle and secondary schools*. USA: Merril Publishing Company, 120-125.

Kara, F. (2010). *Fen eğitiminde difüzyon ve ilişkili kavramların öğretimine deneysel uygulamaların etkisinin incelenmesi.* Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

Kennedy, J. H. (1984). *Analytical chemistry principles.* Toronto: Harcourt Brace Jovanovich Publishers, 752 s.

Nemetz, T. M. & Ball, D. W. (1995). A liquid-phase diffusion experiment. *Journal of Chemical Education*. 72 (3), 244-246.

Newman, B., 1985. Realistic expectations for traditional laboratory work. *Research in Science Education.* 15 (1), 8-12.

Özmen, H. ve Yiğit, N. (2005). *Teoriden uygulamaya fen bilgisi öğretiminde laboratuvar kullanımı.* Ankara: Anı Yayıncılık, 230 s.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs, Haziran, Temmuz 2012 Cilt 1 Sayı 2 ISNN: 2146-9199

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ

Sibel Açışlı
Artvin Çoruh Üniversitesi Eğitim Fakültesi
sacisli26@hotmail.com

Ali Kolomuç
Artvin Çoruh Üniversitesi Eğitim Fakültesi
alikolomucscr@hotmail.com

Özet

Bu çalışma sınıf öğretmeni adaylarının, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının; cinsiyet, sınıf düzeyi ve mezun olunan lise türü değişkenlerine göre incelenmeyi amaçlamıştır. Araştırma; 2011–2012 eğitim-öğretim yılı güz yarıyılında Artvin Çoruh Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 192 üniversite öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak Üstüner (2006) tarafından geliştirilen 34 maddelik Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada, betimsel tarama modeli kullanılmış ve öğretmen adaylarının tutum ölçeğine verdikleri cevaplardan elde edilen veriler SPSS programı yardımıyla analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının cinsiyete, sınıf düzeyine ve mezun olunan lise türü değişkenlerine göre farklılıklar tespit edilmemiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum, öğretmen adayları, cinsiyet.

STUDY OF THE WOULD-BE CLASS TEACHERS' ATTİTUDE TOWARDS THE PROFESSİON

Abstract

Rapid changes and developments have been occuring in the field of education as it is the case in every field during the globalization process. As a consequence of these changes, the roles the teachers who play a highly important role in educating the individuals of our future assume are affected by these changes and gain more importance within the framework of the innovations experienced in the field of education. In regard to this importance, the attitudes the would-be teachers have towards the profession are highly important as well. Therefore, in this study it has been aimed to analyse the would-be teachers' attitudes towards the profession according to the variables of gender, class level, and type of the school they graduated from. The study has been carried out with 192 students attending Artvin Çoruh University, Faculty of Education, Department of Classroom Teaching Division in the fall term of 2011–2012 education year. In the study 34-item Attitude Measurement Scale for Teaching Profession developed by Üstüner has been employed as a means of data-collection. In addition, descriptive scanning model has been employed and the data obtained from the responds the would-be teachers have given in the scale has been analysed through SPSS. As a result, it has been found out that there aren't differences in the attitudes of the would-be teachers towards the profession according to the variables of gender, class level, and type of the school they graduated from.

Keywords: Attitude towards Teaching Profession, Would-be Teachers.

GİRİŞ

Dünyada yaşanan küreselleşme sürecinde her alanda olduğu gibi eğitim alanında da hızlı değişim ve gelişmeler meydana gelmektedir. Bu değişimler sonucunda eğitim alanında yaşanan yenilikler çerçevesinde geleceğimizi oluşturacak bireylerin yetiştirilmesinde önemli role sahip öğretmenlerimizin üstlendiği rollerde bu değişimlerden etkilenmekte ve daha fazla önem kazanmaktadır.

Klasik eğitim sisteminin geleneksel olan sert mizaçlı, katı disiplinli, sınıfta sadece kendisinin konuşma hakkı olan öğretmen, modern eğitim sisteminin ortaya koyduğu öğrenci merkezli öğretim nedeniyle artık öğrenmenin sorumluluğunu öğrenci ile paylaşmak durumunda kalmıştır (Bozdoğan vd. 2007). Sabırlı, özverili ve öğretimdeki engeller karşısında ısrarcı olmayı gerektiren öğretmenlik mesleğinde başarılı olmak için bu mesleği severek ve isteyerek yapmak çok önemlidir. Bu durum öğretmenlerin mesleklerine karşı taşıdıkları olumlu tutumla yakından ilişkilidir. Bireyin başarılı bir öğretmen olabilmesi için, hem iyi bir konu alanı bilgisine, hem de öğretmenlik formasyonu bilgisine sahip olması ve öğretmeye güdülenmesi, öğretmenliğe gönül vermesi gerekmektedir (Derman vd. 2008). Bu önem doğrultusunda ileride öğretmen olacak olan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları son derece önemlidir.

Öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumları, mesleki davranışlarının en güçlü belirleyicilerinden birisi olması nedeniyle onların mesleği algılayış biçimini yansıtır. Bu nedenle öğretmenlerin öğrencilik yıllarındaki öğrenme yaşantıları, kendi meslek anlayışlarına temel teşkil etmektedir ve bu yaşantıların mesleğe karşı olumlu tutumlar kazandıracak şekilde düzenlenmesi gerekir (Çeliköz ve Çetin, 2004). Öğretmen yetiştirme programlarında da öğrencilere kazandırılacak bilgiler, duygular ve becerilerle onların mesleki yaşamdaki davranışlarının daha etkili olması sağlanmaya çalışılmaktadır. Öğretmenlik mesleğini uygulayacak olan bireylerin bu mesleğin gerekliliklerini daha etkili biçimde yerine getirebilmelerinin koşullarından biri de mesleğe yönelik tutumlarının olumlu olmasıdır (Üstüner 2006). Ülkemizde, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile ilgili çok sayıda çalışmalar (Tekerek ve Polat, 2011; Demirtaş vd., 2011, Aksoy, 2010; Bulut, 2009; Çapri ve Çelikkaleli, 2008; Derman vd., 2008; Bozdoğan vd. 2007, Aslan ve Akyol, 2006; Üstün, 2005; Şeker, Deniz ve Görgen, 2005; Üstün vd., 2004; Oral, 2004; Akpınar, 2004; Erkuş vd., 2000) mevcuttur.

Çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında; cinsiyet, sınıf düzeyi ve mezun olunan lise türü değişkenlerine göre farklılık var mıdır sorusu bağlamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları nasıldır?
2. Cinsiyet açısından tutumlar arasında fark var mıdır?
3. Öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları sınıf düzeyi açısından farklılık göstermekte midir?
4. Öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları mezun oldukları lise türü açısından farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının; cinsiyet, sınıf düzeyi ve mezun olunan lise türü değişkenlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma; 2011–2012 eğitim-öğretim yılı güz yarıyılında Artvin Çoruh Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda 1., 2., 3. ve 4. sınıfta okuyan toplam 192 üniversite öğrencisi ile yürütülmüştür. Betimsel tarama modelinin kullanıldığı araştırmada likert olarak hazırlanmış olan "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği"nden elde edilen veriler SPSS paket programı ile analiz edilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını belirlemeyi amaçlayan beşli likert tipi 34 maddeden oluşan bir ölçekle elde edilmiştir. Ölçme aracı 5=Kesinlikle Katılıyorum, 4=Katılıyorum, 3=Kararsızım, 2=Katılmıyorum, 1=Kesinlikle Katılmıyorum olarak puanlanmıştır. Aracın geçerlilik ve güvenilirlik çalışması daha önce Üstüner (2006) tarafından yapılmıştır. Bu maddelerden on madde (2, 5, 6, 7, 8, 15, 20, 21, 30 ve 32. madde) olumsuz yargı içermektedirler. Olumsuz ifadelerin tersten puan değerleri (1=5, 2=4, 3=3, 4=2, 5=1) olarak girilmiştir.

BULGULAR

Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını gösteren tanımlayıcı istatistik değerleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 1: Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları Gösteren Tanımlayıcı İstatistikler

Sınıf düzeyi-	Lise türü	Cinsiyet	Mean	Std. Deviation	N
1	Anadolu Lisesi	Erkek	96,0000	8,64099	4
		Kız	81,7500	8,41342	8
		Toplam	86,5000	10,70684	12
	Genel Lise	Erkek	92,8182	13,66615	11
		Kız	91,8889	13,42596	27
		Toplam	92,1579	13,31637	38
2	Anadolu Lisesi	Erkek	87,1667	13,41528	12
		Kız	104,02	21,89368	4
		Toplam	91,3750	16,86762	16
	Genel Lise	Erkek	94,1333	23,98174	15
		Kız	88,4375	10,44968	16
		Toplam	91,1935	18,20333	31
3	Anadolu Lisesi	Erkek	85,3333	9,29157	3
		Kız	97,8000	11,16692	5
		Toplam	93,1250	11,72832	8
	Genel Lise	Erkek	89,1429	13,30042	14
		Kız	87,0417	11,78975	24
		Toplam	87,8158	12,23167	38
4	Anadolu Lisesi	Erkek	90,8750	11,72832	8
		Kız	78,3750	5,20817	8
		Toplam	84,6250	10,88654	16
	Genel Lise	Erkek	88,5000	13,77368	8
		Kız	87,8095	10,55282	21
		Toplam	88,0000	11,27260	29
Toplam	Anadolu Lisesi	Erkek	89,3704	11,83264	27
		Kız	87,4400	14,68015	25
		Toplam	88,4423	13,18111	52
	Genel Lise	Erkek	91,4375	17,14755	48
		Kız	88,9659	11,79368	88
		Toplam	89,8382	13,90722	136
	Toplam	Erkek	90,6933	15,39303	75
		Kız	88,6283	12,43497	113
		Toplam	89,4521	13,68956	188

Tablo 2: Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumların Sınıf Düzeyi, Cinsiyet ve Ortaöğretim Türüne Göre ANOVA Sonuçları

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Sınıf Düzeyi	914,131	3	304,710	1,677	,174
Lise Türü	1,148	1	1,148	,006	,937
Cinsiyet	23,177	1	23,177	,128	,721

Tablo 2'de ANOVA analizi sonucunda örneklemi oluşturan öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri, cinsiyetleri ve mezun oldukları ortaöğretim türü ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Tablodan görüleceği üzere çift yönlü ANOVA sonuçlarına göre sınıf düzeyi, lise türü, cinsiyet ile sınıf öğretmeni adaylarının mesleğine yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir fark yoktur (p>0.05).

Tablo 3: Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumların Sınıf Düzeylerine Göre Çoklu Karşılaştırma Sonuçları

(I)Sınıf Düzeyi	(J) Sınıf Düzeyi	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
1	2	-2,8045	2,98611	,784	-10,5461	4,9371
	3	-,5264	2,97242	,998	-8,2325	7,1797
	4	-6,0704	2,89968	,159	-13,5879	1,4471
2	1	2,8045	2,98611	,784	-4,9371	10,5461
	3	2,2781	2,81298	,850	-5,0147	9,5708
	4	-3,2659	2,73600	,632	-10,3591	3,8273
3	1	,5264	2,97242	,998	-7,1797	8,2325
	2	-2,2781	2,81298	,850	-9,5708	5,0147
	4	-5,5440	2,72105	,178	-12,5984	1,5104
4	1	6,0704	2,89968	,159	-1,4471	13,5879
	2	3,2659	2,73600	,632	-3,8273	10,3591
	3	5,5440	2,72105	,178	-1,5104	12,5984

Tablo 3'de yapılan analiz sonucunda örneklemi oluşturan öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çoklu karşılaştırma sonuçlarına göre sınıf düzeylerinin sınıf öğretmeni adaylarının mesleğine yönelik tutumları arasında herhangi bir ilişki, bulunamamıştır (p>0.05).

TARTIŞMA

Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesine yönelik yapılan analiz sonucunda, cinsiyet açısından öğretmen adaylarının tutumlarında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Bu bulgu ışığında, cinsiyet değişkeninin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında etkisinin olmadığı söylenebilir. Alanyazında yer alan bazı araştırma sonuçları ile (Bulut, 2009; Tanel vd. 2007; Gömleksiz vd. 2006; Gürbüztürk ve Genç, 2004; Başbay vd. 2009) örtüşürken, bazı araştırma sonuçlarıyla (Aksoy, 2010; Durmuşoğlu vd. 2009; Oral, 2004; Terzi ve Tezci, 2007; Çapri ve Çelikkaleli, 2008; Pehlivan, 2008; Akkaya, 2009; Özbek, 2007; Yüksel, 2004; Aksoy, 2010; Sağlam, 2008) çeliştiği görülmektedir.

Araştırmada öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür. Bu bulgu Tekerek ve Polat, 2011; Pehlivan, 2008 araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Elde edilen bu bulgu Tanel vd. 2007; Sağlam, 2008; Çapa ve Çil, 2000'in araştırma sonuçlarıyla çelişmektedir.

Araştırmada mezun olunan lise türü ile ögretmenlik mesleğine yönelik tutumlar arasında anlamlı bir farklılık görülememiştir. Tekerek ve Polat, 2011; Aksoy, 2010; Sağlam, 2008; Tanel vd. 2007; Üstün, 2007; Bozdoğan vd. 2007; Şimşek, 2005'in araştırma sonuçları da bu bulguyu destekler niteliktedir.

Not: Bu çalışma 26-28 Nisan 2012 tarihlerinde Antalya'da 46 Ülkenin katılımıyla düzenlenmiş olan "3rd International Conference on New Trends in Education and Their Implications"da sözlü bildiri olarak sunulmuş olup, "Journal of Research in Education and Teaching" Bilim Kurulu tarafından yayınlanmak üzere seçilmiştir.

KAYNAKÇA

Akkaya, N. (2009). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 25.

Akpınar, Y. (2004). Eğitim teknolojisiyle ilgili öğrenmeyi etkileyebilecek bazı etmenlere karşı öğretmen yaklaşımları. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3, (3), 124–135.

Aksoy, M.E. (2010). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları (Gaziosmanpaşa Üniversitesi Örneği. Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi. 2, 197–212.

Başbay, M., Ünver, G. ve Bümen, N.T. (2009). Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları: Boylamsal Bir Çalışma, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 59, 345-366.

Bozdoğan, A.E., Aydın, D. ve Yıldırım, K. (2007). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) Cilt 8, Sayı 2, 83–97.

Bulut, İ. (2009). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının Değerlendirilmesi (Dicle ve Fırat Üniversitesi Örneği). Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 13–24.

Çapa, Y. ve Çil, N. (2000). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler açısından İncelenmesi, Hacettepe Üniversitesi eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 18, s. 69–73.

Çapri, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe İlişkin Tutum ve Mesleki Yeterlik İnançlarının Cinsiyet, Program ve Fakültelerine Göre İncelenmesi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt: 9 Sayı: 15, s:33–53.

Çeliköz, N., Çetin, F. (2004). Anadolu Öğretmen Lisesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarını Etkileyen Etmenler, Milli Eğitim Dergisi, Yıl:32, Sayı:162, Sayfa:136–145.

Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2011). Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançları ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları. Eğitim ve Bilim, Cilt: 36, Sayı: 159.

Derman, A., Özkan, E., Altuk, Y.G. ve Mülazımoğlu, İ. E. (2008). Kimya öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi, Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), Sayı 2, s. 113–127.

Durmuşoğlu, M.C., Yanık, C. ve Akkoyunlu, B. (2009). Türk ve Azeri Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36, 76–86.

Erkuş, A., Sanlı, N., Bağlı, M.T. ve Güven, K. (2000). Öğretmenliğe ilişkin tutum ölçeği geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 25, 116, 27–34.

Gömleksiz, M.N., Oral, B. ve Bulut, İ. (2006). Ortaöğretime Nitelikli Öğretmen Yetiştirmede Tezsiz Yüksek Lisans Uygulaması. Orta Öğretimde Yeniden Yapılanma Sempozyumu.

Gürbüztürk, O. ve Genç, S.Z. (2004). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Görüşleri. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5 (7), 47–62.

Oral, B. (2004). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 15, 88–98.

Özbek, R. (2007). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Tercih Etmelerinde Kişisel, Ekonomik ve Sosyal Faktörlerin Etkililik Derecesine İlişkin Algıları, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt 17, Sayı 1, s. 145–159.

Pehlivan, K.B. (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sosyo-kültürel Özellikleri ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Üzerine Bir çalışma, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 4, Sayı 2, s. 151–168.

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

Şeker, H., Deniz, S., Görgen, İ. (2005). Tezsiz yüksek lisans öğretmen adaylarının öğretmenlik yeterlikleri üzerine değerlendirmeleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 42, 237–253.

Tanel, R., Şengören, S.K. ve Tanel, Z. (2007). Fizik Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 22.

Tekerek, M. ve Polat, S. (2011). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları. 5th International Computer & Instructional Technologies Symposium, Elazığ.

Terzi, A.R. ve Tezci E. (2007). Necatibey Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 52, 593–614.

Üstün, A. (2007). Farklı Branşlardaki Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. Çağdaş Eğitim Dergisi, 339, 20–27.

Üstün, E., Erkan, S., Akman, B. (2004). Türkiye'de okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenliğe ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, (2), 129–136.

Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *Eğitim Yönetimi*,12 (45), 109–127.

Yüksel, S. (2004). Tezsiz Yüksek Lisans Programının Öğrencilerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarına Etkisi, Uludağ Üniversitesi eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı XVII(2), 355–379.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs, Haziran, Temmuz 2012 Cilt 1 Sayı 2 ISNN: 2146-9199

EĞİTİMDE YENİDEN YAPILANMA VE KALİTE SÜRECİNDE ELEKTRONİK SEÇMELİ DERSLER

Melih İnal
Kocaeli Üniversitesi UZEM
Umuttepe Yerleşkesi 41380
minal@kocaeli.edu.tr

Umut Altınışık
Kocaeli Üniversitesi Enformatik Böl.
, Umuttepe Yerleşkesi 41380
umuta@kocaeli.edu.tr

Serdar Solak
Kocaeli Üniversitesi Enformatik Böl.
Umuttepe Yerleşkesi 41380
serdars@kocaeli.edu.tr

Uğur Yıldız
Kocaeli Üniversitesi Enformatik Böl.
Umuttepe Yerleşkesi 41380
uguryildiz@kocaeli.edu.tr

Özet

Eğitimde Yeniden Yapılanma ve Kalite Süreci kapsamındaki üniversiteler örgün eğitimde ders planlarını, öğrenme çıktılarını ve öğretim yöntemlerini yenilemektedirler. Bu kapsamda örgün öğretimde okuyan öğrencilere, alternatif bir öğretim yöntemi olarak uzaktan eğitim ile seçmeli ders verilebilmektedir. Bu çalışmada, Kocaeli Üniversitesi Enformatik Bölümü ile Uzaktan Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi tarafından yürütülmekte olan "Elektronik Seçmeli Ders" deneyimi sunulmaktadır. Bu süreçte ihtiyaç duyulan akademik, teknik ve idari yeterliliklerin analizi, uygulama süreci, yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri incelenmektedir.

Anahtar Sözcükler: E-Ders, Uzaktan Eğitim, BOLOGNA Süreci.

ELECTRONIC ELECTIVE COURSES IN RESTRUCTURING EDUCATION AND QUALITY PROCESS

Abstract

In formal education universities modernize course plans, learning outcomes and teaching methods in the Restructuring Education and Quality Process. In this context, electronic elective courses can be given to students study in formal education as an alternative method. In this study, experience of electronic elective courses is presented by Department of Informatics and Distance Education Research and Application Centre in Kocaeli University. Needed in this process; academic, technical and administrative qualifications, analysis, implementation process, problems and solutions are examined.

Key Words: E-Elective Courses, E-Learning, BOLOGNA Process.

GİRİŞ

Eğitim alanında bilgisayar ve İnternet teknolojilerinin kullanılmasını hedefleyen uzaktan eğitim faaliyetlerinde E-Öğrenme ve E-Dersler bir ihtiyaç haline gelmiştir. Özellikle Eğitimde Yeniden Yapılanma ve Kalite Süreci kapsamında Kocaeli Üniversitesi'nde ders planlarında yapılan değişikliklerle ortalama derslerin %25 Seçmeli Derse dönüştürülmüştür. Bu derslerin %40'lık bölümü de Bölüm Dışı Seçmeli derslerden oluşmaktadır. Bu ihtiyacı karşılamak amacıyla Üniversite bünyesinde Kurulan Eşgüdüm Komisyonunca Üniversite Seçmeli Ders (USD) Havuzu oluşturulmasına karar verildi. Bu durumda Kocaeli Üniversitesi'nde eğitim gören yaklaşık 65000 öğrencinin hareketliliği göz önünde bulundurulduğunda "Elektronik Seçmeli Ders"lerin (ESD) açılması kaçınılmaz hale gelmiştir.

Bu amaçla, Kocaeli Üniversitesi Enformatik Bölümü ile Uzaktan Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi tarafından yürütülmekte olan ESD deneyimi sunulmaktadır. Çalışmanın daha sonraki bölümlerinde Kocaeli Üniversitesinde Eğitimde Yeniden Yapılanma ve Kalite Süreci hakkında bilgi verilecek, ardından ESD oluşturma süreçleri sunulacak ve son olarak sonuç ve önerilere yer verilecektir.

EĞİTİMDE YENİDEN YAPILANMA VE KALİTE SÜRECİ

Yaşadığımız yüz yılda bilgi ve teknoloji toplumu olma yolunda eğitim alanında da değişimler ve dönüşümler meydana gelmektedir. Bu değişim; bilgi toplumu yapısına uygun, evrensel değerlere açık, bilgi üretimine katkıda bulunabilen, bilgiyi yaratıcı biçimde kullanabilen, daha nitelikli insan yetiştirme zorunluluğu çerçevesinde, eğitim kurumlarını etkilemektedir (Erçetin, 2001). Bunun yanında geçmiş yüzyıl ile 21. Yüzyıl öğrenmelerinin karşılaştırıldığı Tablo 1 incelendiğinde, eğitimdeki yeniden yapılanmanın ve bu anlamda getirilecek kalitenin içeriği doldurulmuş olacaktır. Bu kapsamda değişim ve dönüşüm açısından konunun kalite olduğu ve eğitimde kalite arttırma çalışmalarının önemli bir konu olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, Kocaeli Üniversitesi'nde temelleri 2009 yılında atılan 2012 yılı sonuna kadar gerçekleştirilmesi planlanan Eğitimde Yeniden Yapılanma ve Kalite Sureci çalışmaları başlatılmıştır ve günümüze kadar sürdürülmektedir (KOU, 2009).

Tablo 1: 20. Yüzyıl Öğrenme Anlayışı ile 21. Yüzyıl Öğrenme Anlayışı Arasındaki Temel Farklar (Kaynak: Tanrıverdi, 2012:7)

20. Yüzyıl Öğrenmeleri	**21. Yüzyıl Öğrenmeleri**
Konuları sadece ezberleyerek öğrenmeye odaklı	Öğrencilerin sadece ne bildiğine değil, ne yapabildiğine ve gelecekte neler yapabileceğine odaklı
Öğrenme daha çok alt düzey düşünme becerilerine odaklı	Öğrenme daha çok üst düzey düşünme becerilerine odaklı
Öğretimin temeli ders kitabına dayandırılmakta	Öğretimin temeli araştırmaya dayandırılmakta
Öğrenci öğretim sürecinde pasif alıcı konumunda	Öğrenci öğretim sürecinde aktif durumda
Öğretim derslik ortamı ile sınırlı	Öğretim her yerde gerçekleşebilir
Otoriteye dayalı sınıf disiplini önemsenmekte	Öğretmen-öğrenci arasındaki karşılıklı saygı / etkileşim önemsenmekte
Tek bir disiplin alanına odaklı öğretim programı	Disiplinler arası öğretim programı
Sonuca (ürüne) dayalı ölçme ve değerlendirme anlayışı	Sürece dayalı ölçme ve değerlendirme anlayışı
Öğrenci başarısını değerlendirmede öğretmen tek karar verici	Öğrenci başarısını değerlendirmede öğretmen değerlendirmesi kadar öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi de önemli
Öğretim programı konu alanına odaklı	Öğretim programı öğrencilerin ilgi, deneyim, yetenek ve gerçek dünyaları ile bağlantılı
Yazılı sınavlar ölçme ve değerlendirmenin birincil araçları	Geleneksel araçların yanında performans değerlendirme, proje ve benzeri çok amaçlı ölçme ve değerlendirme

Her insanın aynı konuyu aynı yöntemle öğrenebileceği var sayılır	Eğitim programı ve öğretimi öğrenci farklılığı üzerine kuruludur
Okur-yazarlık kuma-yazma ve matematik üzerine kuruludur	Fen ve teknoloji okur-yazarlığı, medya okur-yazarlığı, bilgisayar okur-yazarlığı gibi, geleneksel okur-yazarlık kavramını tamamlayıcı farklı okur-yazarlık kavramları ortaya çıkmıştır
19. Yüzyılda başlayan sanayi çağında, çalışanların gereksinimlerine yönelik fabrika türü model	İleri teknoloji ve toplumun gereksinimleri üzerine kurulu küresel model

Belirtilen dönüşümün sağlanması amacı ile aşağıda sunulan Program Geliştirme Çalışmaları Süreç Basamakları ile çalışmalara başlanmıştır:

1. Senato Kararları Alındı (10 Şubat 2009)
2. Çalışma Grupları Oluşturuldu (10 Şubat 2009)
3. Tüm Birim Yöneticileri Ve Yardımcıları Süreçler Hakkında Bilgilendirildi (1 Mart 2009)
4. Birimlerde Program Geliştirme Sürecinde Çalışılacak Ekipler Oluşturuldu (10 Mart 2009)
5. Program Geliştirme Sürecinde Çalışılacak Ekipler Eğitildi (30 Mart-10 Nisan 2009)
6. Program Geliştirme Çalışmalarına Başlanıldı (20 Nisan 2009)
    a. Program yeterlilikleri ve işler belirlendi (DACUM, meslek iş analizi, DELPHI süreçleri son tarih: 15 Haziran 2009)
    b. Program yeterlikleri ve işler analiz edilerek derslerin oluşturulması, eski programların analizi, yeni ders listelerinin düzenlenmesi sağlandı (15 Temmuz 2009)
    c. Yeni oluşturulan ya da eski ama kullanılması kararlaştırılan dersler için ders yeterliklerinin ve öğrenme çıktılarının belirlendi (1 Ekim 2009)
    d. Program çıktılarıyla tüm ders çıktılarının karşılaştırılarak sağlaması yapıldı (10 Ekim 2009)
    e. Ders yeterliklerinin ve öğrenme çıktıları doğrultusunda ders içerikleri oluşturuldu (10 Kasım 2009)
    f. Ders programları ve derslerin Avrupa Kredi Transfer Sistemi-AKTS Formları hazırlandı (15 Aralık 2009)
    g. Anabilim Dalları ders dosyalarını hazırladı (15 Ocak 2010)
7. Hizmet İçi Eğitim Çalışmaları Yapıldı (Son Tarih: 15 Mayıs 2010)
8. Anabilim Dalı, Fakülte ve Üniversite Katalogları Oluşturuldu (15 MART 2010)
9. Yeni Programlar Senatodan geçerek 2010-2011 öğretim yıllarında uygulamaya kondu.
10. Uygulamaya geçildiğinde ilk yıllarda özellikle program değerlendirme ve düzeltme çalışmalarıyla programlar geliştirildi.
11. Program geliştirme çalışmalarında video kayıtları yapıldı. Bu kayıtlar sonraki tanıtım sunumlarında kullanıldı.

Bu çalışmalar sürerken, Dr. Tanrıverdi'nin hazırladığı kitap; Kocaeli Üniversitesinde verilecek eğitimin şekillenmesinde ve program geliştirme aşamalarında akademisyenlere önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir. Eğitimde Yeniden Yapılanma ve Kalite Süreci çerçevesinde geliştirilen bu kitap üniversitelerde ders veren öğretim elemanlarının hizmet içi eğitimlerine katkıda bulunmak ve ayrıca derslerini planlama, organize etme ve yürütmede gereksinim duydukları bilgilere kolaylıkla ulaşabilmelerini sağlamak amacıyla hazırlanmıştır (Tanrıverdi, 2012).

ELEKTRONİK SEÇMELİ DERSLERİN OLUŞTURMA SÜREÇLERİ

ESD'lerin oluşturma sürecine 2011-2012 Güz yarıyılı ile başlanmıştır. Eğitimde Yeniden Yapılanma ve Kalite Süreci kapsamında 2010-2011 öğretim yılı itibari ile Öğretim Elemanlarımızın bilgilendirilmesi ve teşvik edilmesi amacıyla çeşitli birimlerde seminerler düzenlenmiş ve Şekil 1'de gösterilen Elektronik Ders (E-Ders) Hazırlama animasyonları ve bilgilendirme amacıyla internet sayfası hazırlanmıştır (UZEM, 2010).

EDERS HAZIRLAMA

E-ders hazırlarken yardımcı olacak bazı bilgiler aşağıda listelenmiştir.

Sisteme Giriş ve Profil Güncelleme		Animasyon
Ders ayarlarının yapılması	Pdf	Animasyon
Forum Kullanımı ve Yönetimi	Pdf	Animasyon
Sistemde Sınavların Oluşturulması	Pdf	Animasyon
Sınavlara Soruların Eklenmesi Doğru / Yanlış Çoktan Seçmeli Eşleştirmeli	Pdf	Doğru/Yanlış Çoktan Seçmeli Eşleştirmeli
Ödev Hazırlama Tek Dosya Yükleme Gelişmiş Dosya Yükleme	Pdf	Tek Dosya Gelişmiş Dosya
Anket Kullanımı ve Yönetimi		Animasyon

YÖK eders hazırlama yönetmeliğine ulaşmak için tıklayınız.

Şekil 1: E-Ders Hazırlama Süreçleri

Verilen eğitimler sonunda Kocaeli Üniversite'si genelinde 30'a yakın E-Ders hazırlanarak 2011-2012 Bahar dönemi itibari ile öğrencilerimizin seçimine sunulmuştur. Hazırlanan E-Derslerin öğrencilerin geneline hitap etmesine dikkat edilmiştir. 2011-2012 Güz ve Bahar Yarıyıllarına ait açılan dersler ve öğrenci sayıları sırasıyla Tablo 1 ve Tablo 2'de gösterilmiştir. Öğrencilerden gelen talepler doğrultusunda ve Öğrenci Bilgi Sisteminde mükerrer ders seçme durumu kontrol ettirilerek, bazı dersler her iki yarıyılda açılmıştır. Bu dersleri Üniversite bünyesinde çeşitli bölümlerde öğrenciler seçtiği için derslerin eş güdümünü sağlamak amacıyla tüm dersler Rektörlük Makamına bağlı Enformatik Bölümü tarafından açılmıştır.

Tablo 2: 2011-2012 Güz Dönemi Açılan E-Dersler ve Öğrenci Sayıları

Sıra No	Ders Adı	Öğretim Elemanı	I.Öğretim	II.Öğretim	Toplam
1	ARGE VE TEKNOLOJİ YÖNETİMİNE GİRİŞ	GÜLŞEN AKMAN	79	45	124
2	GİRİŞİMCİLİK	SEHER UÇKUN	45	40	85
3	HALKLA İLİŞKİLER	SEHER UÇKUN	35	45	80
4	İŞ SAĞLIĞI VE GÜVENLİĞİ	FARUK ARAS	49	-	49
5	İŞLETME İNGİLİZCESİ	GÜVEN ÖZAL	20	-	20
6	KENT KÜLTÜRÜ	GAMZE MERT	25	-	25
7	PAZARLAMA YÖNETİMİ	V.NADİR TEKİN	25	-	25
8	SATRANÇ	FAHRETTİN ÖVEÇ	45	22	67
9	TEMEL FOTOĞRAF BİLGİSİ	ÖZER KANBUROĞLU	48	-	48
10	TOPLAM KALİTE YÖNETİMİ	SEMA YILMAZ GENÇ	40	50	90
11	VERİ TABANINA GİRİŞ	UMUT ALTINIŞIK	17	-	17
12	YENİ MEDYA VE ETKİLEŞİM	ESRA ÇOBAN	28	-	28
13	YÖNETİM VE ORGANİZASYON	MURAT ESEN	50	20	70
14	WEB PROGRAMLAMA	UĞUR YILDIZ	39	-	39
15	WEB TASARIMI	UĞUR YILDIZ	50	-	50
16	MATLAB ve SIMULINK PROGRAMLAMA	MELİH İNAL	23	11	34
		TOPLAM	**618**	**233**	**851**

Tablo 3: 2011-2012 Bahar Dönemi Açılan E-Dersler ve Öğrenci Sayıları

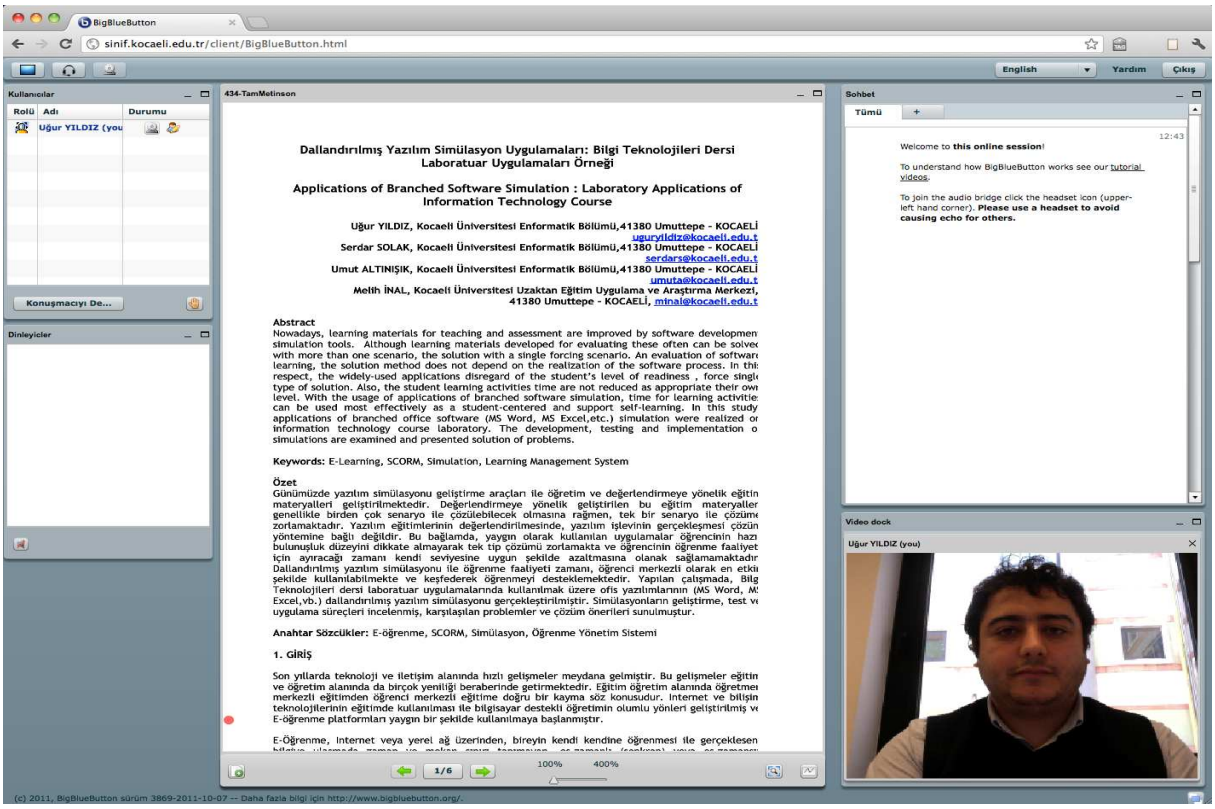
Sıra No	Ders Adı	Öğretim Elemanı	I.Öğretim	II.Öğretim	Toplam
1	AFET YÖNETİMİ	ÜMİT ALNIAÇIK	117	-	117
2	AFET VE ZARARLARININ AZALTILMASI	ÜMİT ALNIAÇIK	37	49	86
3	AR-GE VE TEKNOLOJİ YÖN.	GÜLŞEN AKMAN	34	32	66
4	BİLGİSAYARLI BÜRO PROGRAMLARI	SERDAR SOLAK	31	18	49
5	EKOLOJİ VE SAĞLIK	İLKNUR ZERENGÖK	71	50	121
6	GÖRSEL PROGRAMLAMA	SERDAR SOLAK	32	22	54
7	İŞ SAĞLIĞI VE GÜVENLİĞİ	FARUK ARAS	50	50	100
8	SATRANÇ	FAHRETTİN ÖVEÇ	50	-	50
9	SATRANÇ	MELİH İNAL	-	50	50
10	WEB PROGRAMLAMA	UĞUR YILDIZ	-	19	19
11	WEB TASARIMI	UĞUR YILDIZ	50	-	50
12	YENİ MEDYA VE ETKİLEŞİM	ESRA ÇOBAN	22	-	22
		TOPLAM	**494**	**290**	**784**

Dersi seçen öğrencilerin Şekil 2'de görülen Kocaeli Üniversitesi Eğitim Destek Sistemine kaydı, her öğrenciye bir kullanıcı adı ve şifresi tahsis edilerek, yapılmıştır. Öğrenciler istedikleri zaman yerleşke içinden ya da dışından sisteme erişebilmektedirler. Bunun yanında E-Dersin ilgili Öğretim Elemanı talep ettiği takdirde Şekil 3'te bir örneği gösterilen Sanal Sınıf Uygulaması da oluşturularak, öğrencilerin çevrimiçi hocaları ile sesli ve görüntülü iletişime geçmeleri sağlanmıştır. Ayrıca isteyen Öğretim Elemanlarımız beyaz tahta uygulaması ya da ekran paylaşımı yaparak çevrimiçi ders anlatma olanağına da sahiptir. E-Derslerin yıl içi değerlendirme etkinlikleri tamamıyla dersi yürüten öğretim elemanına bırakılmıştır. Çoğu derste yıl içi etkinlikler proje ve yine Eğitim Destek sistemi üzerinden kısa sınavlar şeklinde organize edilmiştir. Yarıyıl sonu sınavı ise gözetmen eşliğinde yüz

yüze fiziki sınıflarda yapılmıştır. Yıl içi etkinliklerin ortalamaya etkisi % 30 iken yüz yüze yapılan Yıl sonu sınavının ağırlığı % 70 belirlenerek, ortalamalar hesaplanmıştır.

Tüm bu altyapının oluşturulmasında Kocaeli Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar 2011/008 sıra sayılı proje kapsamında UZEM olarak hazırlanan altyapı projesinin katkıları çok büyük olmuştur (BAP, 2011).

Şekil 2: ESD'lerin Sunulduğu Moodle 2.2 Eğitim İçerik Yönetim Sistemi



Şekil 3: Bir Sanal Sınıf Uygulaması Örneği

SONUÇ

Kocaeli Üniversitesi'nde Eğitimde Yeniden Yapılanma ve Kalite Süreci kapsamında ders planları, öğrenme çıktıları ve öğretim yöntemleri yenilemektedir. Bu kapsamda örgün öğretimde okuyan öğrencilere, alternatif bir öğretim yöntemi olarak uzaktan eğitim ile seçmeli dersler verilmektedir. Üniversitemiz Uzaktan Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi ve Enformatik Bölümünce açılmış olan 22 E-Ders ile 2011-20012 Öğretim Yılı boyunca 1635 öğrenciye hizmet verilmektedir. 2011-2012 Güz dönemi genel başarı ortalamalarına bakıldığında % 92 başarı elde edildiği gözlemlenmiştir. Öğrencilerin genel anlamda sistemden hoşnut oldukları gözlenmiştir. Ancak Öğretim Elemanlarımızın bu yenilikçi yaklaşıma teknolojik birikim açısından ayak uydurabildiği söylenemez. Bu tür olumsuzlukları gidermek amacı ile periyodik olarak hizmet içi eğitim kurs ve seminerler düzenlenmektedir. Bunun yanında karşılaşılan çeşitli problemlerle ilgili eğitici video, animasyon ve açıklayıcı resimli metinler içeren materyaller geliştirilmektedir. Ayrıca yarı zamanlı çalışan öğrencilerimiz ile Öğretim Elemanlarının sorunlarına yerinde ve hızlı çözümler üretilmeye çalışılmaktadır. Sonuç olarak 2011 yılı itibari ile ilk deneyimimizi yaşadığımız E-Derslerin Kocaeli Üniversitesi'nde katlanarak artacağı düşünülmektedir.

TEŞEKKÜR: Bu çalışma 2011/008 sayı numaralı Kocaeli Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Projesi tarafından desteklenmiştir.

Not: Bu çalışma 26-28 Nisan 2012 tarihlerinde Antalya'da 46 Ülkenin katılımıyla düzenlenmiş olan "3rd International Conference on New Trends in Education and Their Implications"da sözlü bildiri olarak sunulmuş olup, "Journal of Research in Education and Teaching" Bilim Kurulu tarafından yayınlanmak üzere seçilmiştir.

KAYNAKÇA

Erçetin, Ş. (2001). Biz Akademisyenler Geleceğin Yüksek Öğretim Kurumlarını Yaratmaya Hazır mıyız? Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 25. s.75-86.

Bilimsel Araştırmalar Projesi (BAP) (2011). BAP 2011 onaylı proje listesi. 29.02.2012 tarihinde **http://bpab.kocaeli.edu.tr/bap-birimi-projeler.php** adresinden alınmıştır.

Kocaeli Üniversitesi (KOU) (2009). Eğitimde Yeniden Yapılanma ve Kalite Süreci. 29.02.2012 tarihinde **http://ogr.kou.edu.tr/koubs/bologna/index.cfm?Dilid=C8FF237181AF8FB388B6A49F59FF287B** adresinden alınmıştır.

Tanrıverdi, B. (2012). Yeterlik Merkezli Eğitim. Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi Yayınları.

Uzaktan Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi (UZEM), Kocaeli Üniversitesi (KOU) (2010). E-Ders Hazırlama Süreci. 29.02.2012 tarihinde **http://uzem.kocaeli.edu.tr/index.php/page/edershazirlama.html** adresinden alınmıştır.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs, Haziran, Temmuz 2012 Cilt 1 Sayı 2 ISNN: 2146-9199

BİYOLOJİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ EVRİM ÖĞRETİMİ KONUSUNDA OKUL-AİLE-TOPLUM İLİŞKİLERİNE YÖNELİK YETERLİKLERİ

Dilek Sultan Kılıç
Hacettepe Üniversitesi
OFMA Bölümü
dsultan@hacettepe.edu.tr

Özet

Biyoloji dersinin temelini oluşturan evrim teorisi, tüm bilimsel kanıtlara rağmen günümüzde en çok tartışılan bilimsel teoridir ve hâlâ birçok yönüyle anlaşılamamıştır. Ayrıca konunun dini inançlarla ilişkilendirilmesi ve tartışmalarla gündeme gelmesi, toplumda konuya yönelik önyargı oluşmasına neden olmaktadır. Bu durum, okullarda da kendini göstermekte, okul yönetiminin ve velilerin evrime bakış açıları sınıflardaki öğretime de yansıyabilmektedir. Bu nedenle okul yönetimi ve velilerle sağlıklı ilişkiler kurmak ve onların da öğretim sürecinde etkin olarak yer almalarını sağlamak gerekmektedir. Çalışmada, biyoloji öğretmen adaylarının evrim öğretimi konusunda okul-aile-toplum ilişkilerine yönelik yeterlikleri incelenmiştir. Bu amaçla odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Görüşme formu, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmış olan *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Kitabı*'nda yer alan *Okul-Aile-Toplum İlişkileri Yeterlik Alanı* kapsamında öğretmenlerden beklenen tutum ve davranışlar dikkate alınarak oluşturulmuştur. Elde edilen veriler, öğretmen adaylarının iletişim becerilerindeki yetersizliklere işaret etmekte ve adayların öğretmen olduklarında veli-okul yönetimi-öğrenci ilişkilerini daha doğru yönetebilme konusunda desteğe ve eğitime ihtiyaçları olduğunu göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Evrim öğretimi, öğretmen yeterlikleri, okul-aile-toplum ilişkisi.

PRE-SERVICE BIOLOGY TEACHERS' COMPETENCES IN SCHOOL-PARENTS-SOCIETY RELATIONS IN THE TEACHING OF EVOLUTION

Abstract

The theory of evolution, the foundation of biology course, is the most controversial scientific theory despite all the scientific evidence, and it is not fully understood. Besides, the fact that the issue is associated with religious beliefs and that it leads to arguments causes prejudice concerning the topic. This is also the case in schools, and the school administrators' and parents' perspectives of the subject is likely to be reflected into the teaching in the classroom. Therefore, healthy relations with the school administration and the parents should be established, and it should be ensured that they are actively involved in the teaching process. This study examines pre-service biology teachers' competences in school-parents-society relations in terms of teaching the topic of evolution. For those purposes, focus group interviews were conducted. The interview form was designed considering the attitudes and behaviours expected of pre-service teachers as outlined in *competence field in school-parents-society relations* described in the book *General Competencies for Teaching Profession* prepared by the Ministry of Education. The data obtained point to pre-service teachers' incompetence in communication skills and demonstrate that they need support and education in managing the parents-school administration-students relations when they become practising teachers.

Key Words: Evolution teaching, teacher competences, school-parents-society relations.

GİRİŞ

Evrim teorisi, doğa bilimlerinden elde edilen sayısız bilginin harmanlanıp, birleşmesini sağlayan ve temel bilimlerin omurgasını oluşturan bir kuramdır. Evrimsel biyolojinin kavram, yöntem ve verileri, bilimsel araştırmalara önemli katkılar sağlamaktadır. Bu yönleriyle evrim bilgisi, bireylerin bilimsel düşünce becerisi

kazanmalarında ön koşul olarak görülmektedir. Ayrıca günümüzde bilim ve teknolojinin baş döndürücü bir hızla geliştiğini ve ancak bu gelişmeleri takip edebilen, bu gelişmelere öncülük eden toplumların refahı sağlayabildiği düşünülecek olursa evrim bilgisinin önemi açıkça görülebilir. Bütün bunlar dikkate alındığında eğitim görmüş her bireyin evrim hakkında en azından genel bir fikrinin olması ve evrim öğretiminin önemini anlaması gerekmektedir. Oysa tüm bilimsel kanıtlara rağmen evrim teorisi günümüzde en çok tartışılan bilimsel teoridir ve hâlâ birçok yönüyle anlaşılamamıştır. Bilimsel çevrelerde desteklenen evrim, toplum geneline bakıldığında çoğu zaman tartışmalı bir konu olarak düşünülmektedir (Beardsley, 2004; Bishop & Anderson, 1990; Somel vd., 2006; Wiles, 2010). Evrim teorisinin kabulüne yönelik yapılan araştırmaların sonuçları, dinsel inanç düzeyi ve evrim teorisine yönelik olumlu tutum geliştirilmesi arasında negatif bir ilişki olduğunu göstermektedir (Crawford et al., 2005; Sinatra et al., 2003). Bu negatif ilişkinin temel sebebi, evrim teorisi ve inanç sistemlerinin "insanın kökeni"ni açıklayış şeklindeki farklılıktır (Apaydın ve Sürmeli, 2009). Konunun dini inançlarla ilişkilendirilmesi ve tartışmalarla gündeme gelmesi, toplumda konuya yönelik önyargı oluşmasına neden olmaktadır. Bu durum, okullarda da kendini göstermekte, okul yönetiminin ve ailelerin evrime bakış açıları sınıflardaki öğretime de yansıyabilmektedir.

5-13 yaş arası çocuklar ve velileri (anneleri) ile yapılan bir araştırmada, çocukların evrim ve yaratılış görüşlerinin, ailelerinin ve yetiştikleri çevrenin etkisi ile şekillendiği sonucuna ulaşılmıştır (Evans, 2001). Ailelerin evrim öğretimine etkisi ilerleyen yaşlarda ve öğretici açısından da kendini göstermektedir. Biyoloji öğretmen adayları ile yapılan bir araştırmada öğretmen adaylarının evrimi kabulleri ile aile eğitim düzeyleri arasında pozitif korelasyon olduğu belirlenmiştir (Deniz et al., 2008). Yapılan diğer bir araştırmada öğretmenler, evrim konusunu işlemeyi tercih etmemelerini evrim konusunu işleyebilecek yeterli alan bilgisine sahip olmamaları, meraklı öğrencilerin sorularını cevaplayamama endişeleri, öğretim programının yeteri kadar yol gösterici ve destekleyici olmaması, konuya ilgi duymamaları gibi sebeplerin yanı sıra *çevreden (üst yönetim veya aileler tarafından) gelebilecek baskılara karşı kendini koruma içgüdüsüne dayandırmışlardır* (Ergezen, 2007). Bütün bu araştırma sonuçları, ailelerin evrim öğretimi konusunda etkin rol oynadıklarına işaret etmektedir. Bu nedenle ailelerle sağlıklı ilişkiler kurmak ve onların da öğretim sürecinde etkin olarak yer almalarını sağlamak gerekmektedir. Çalışmada, biyoloji öğretmen adaylarının evrim öğretimi konusunda okul-aile-toplum ilişkilerine yönelik yeterlikleri incelenmiştir.

YÖNTEM

Araştırma, tarama modelinde nitel bir çalışmadır. Biyoloji öğretmenliği alanında öğrenim gören ve evrim dersini almış olan 10 (4 erkek, 6 bayan) son sınıf öğrencisiyle odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Odak grup görüşmeleri 5'er kişiden oluşan 2 grupla gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların seçiminde gönüllülük esas alınmıştır. Katılımcıların yaşları 22-24 arasında değişmektedir. Katılımcılar için takma isimler (Canan, Demet, Doruk, Ezgi, Handan, Meltem, Mert, Özgür, Serkan, Zeynep) kullanılmıştır. Katılımcılardan Zeynep deist[1], Özgür ateist[2] olduğunu, diğer 8 katılımcı ise İslam dinine inandığını belirtmiştir.

Görüşmeler, problem merkezli görüşme yöntemine göre yapılmıştır. Problem merkezli görüşme, yarı yapılandırılmış, görüşülen kişinin serbest cevap verebildiği nitel veri toplama yöntemidir (Witzel, 1985). Bu yöntem, görüşülen kişiye soruları serbest olarak cevaplama imkânı tanırken aynı zamanda araştırmacı tarafından belirlenen problem durumu üzerinde yoğunlaşır ve görüşme sürecinde bu amaçla hazırlanan sorulara cevap aranır (Mayring, 2002). Bu araştırmada katılımcıların problem durumuyla ilgili düşünceleri hakkında daha fazla fikir üretip daha fazla söz almalarını sağlamak amacıyla görüşmeler 5'er kişiden oluşan gruplar halinde gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara ait ifadeler bireysel olarak değerlendirilmiştir.

Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmış olan *Öğretmenlik Mesleği Genel*

---

[1] *Deist:* Deizm yanlısı; *Deizm:* Tanrı'yı yalnızca ilk sebep olarak kabul eden, evreni bir Tanrı'nın yarattığına inanmakla beraber yaratıcının evrene hiçbir müdahalesi olmadığını ve olmayacağını savunan, vahyi reddeden görüş (Kaynak: Türk Dil Kurumu)

[2] Ateist: Tanrı tanımaz (Kaynak: Türk Dil Kurumu)

*Yeterlikleri Kitabı'*nda[3] yer alan *Okul-Aile-Toplum İlişkileri Yeterlik Alanı* kapsamında öğretmenlerden beklenen tutum ve davranışlar dikkate alınarak oluşturulmuştur. Bu çerçevede söz konusu kitapta alt yeterlikler ve her alt yeterlik için tanımlanan performans göstergeleri yer almaktadır. Bu çalışmada *Okul-Aile-Toplum İlişkileri Yeterlik Alanı*'nın alt yeterliklerinden evrim öğretimiyle ilgili olarak daha fazla gereksinim duyulduğu düşünülen iki alt yeterlik alanı esas alınmıştır: *1) Aileyi tanıma ve ailelerle ilişkilerde tarafsızlık, 2) Aile katılımı ve işbirliği sağlama.* Bu iki alt yeterliğe ilişkin olarak tanımlanmış olan performans göstergelerinden evrim konusunun öğretimine uyarlanabilenler göz önünde bulundurularak görüşme soruları hazırlanmıştır. Alternatif sorularla performans göstergelerine ilişkin yeterlikler hakkında detaylı bilgi toplanmıştır.

Ses kayıt cihazı ile kaydedilen görüşmelerin içeriğinin tamamı kelime kelime yazıya dökülerek orijinal protokoller elde edilmiştir. Protokoller, sözel ifadelerin yani sıra sözel olmayan ifadelerin de (gülme, konuşmaya ara verme gibi) yer aldığı yorumlu protokol yöntemine göre hazırlanmıştır. Öğretmen adaylarının görüşme sorularına verdikleri yanıtlar, belirlenen performans göstergeleri dikkate alınarak tümdengelimci bir yöntem olan "yapılandırıcı içerik analizi" yolu ile değerlendirilmiştir (Mayring, 2002). Veriler, nitel veri analizi programı MAXqda kullanılarak analiz edilmiştir (Kuckartz, 2007).

BULGULAR

Aşağıda öğretmen adaylarının araştırma kapsamında incelen iki alt yeterlilik alanına ilişkin -evrim öğretiminde etkili olduğu düşünülen- yeterlik durumları özetlenmiştir. Görüşme metinlerinden örnek sorular ve cevaplara yer verilerek yeterlik durumları somut olarak betimlenmeye çalışılmıştır.

Alt Yeterlik Alanı 1: Aileyi tanıma ve ailelerle ilişkilerde tarafsızlık

Performans 1: Aileleri tanımak için görüşmeler düzenler.

Öğretmen adayları, aileleri tanımak için çaba göstereceklerini, düzenlenen veli toplantılarında mümkün olduğu kadar ailelerle iletişim kurmaya çalışacaklarını belirtmişlerdir. Ancak ailelerle evrime yönelik bakış açıları veya dini inançları ile ilgili diyaloga girmenin yanlış anlamalara sebep olacağını düşünmektedirler. Bu nedenle görüşmeler sırasında öncelikli olarak okulun bulunduğu çevreyi ve ailelerin öğrenim durumu dikkate alacaklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları, ailelere bu konuyla ilgili düşüncelerini direkt sormaktan ve yüz yüze iletişime geçip tanımaya çalışmaktan çekinmektedirler. Öğretmen adaylarından yalnızca Doruk, Canan ve Zeynep konu ile ilgili kaygılarından yola çıkarak duruma çözüm bulmaya çalışmışlardır. Canan ve Zeynep, ailelere uygulayabilecekleri yazılı bir anket ile Doruk ise ailelerle sohbet sırasında ipuçları yakalayarak ailelerin evrim öğretimine yönelik nasıl bir tutum sergilediklerini anlayabileceklerini ifade etmişlerdir.

Soru: Ailelerin evrim öğretimine yönelik bakış açılarını belirlemek için özel bir çaba gösterir misin? Neler yaparsın?

Doruk: *"Mesela ben bahsederken dershanede, ben öğrenci ile muhabbet ederken şu yola başvuruyorum. Esprili anlatırım ben dersleri falan. Biraz dini boyutlara girerek espri yapılabilir. Mesela diğer tarafta avukat tutacağım, adam x otomobil ile geziyor, ben burada sürünüyorum, o da cehenneme gidecek ben de, nasıl adalet falan derim, direkt ifadelere bakarım. Mesela bu bir örnek, oradan anlarım ki mesela bu adam böyle şeyleri kaldıramıyor. İşte ona yoğunlaşmak lazım. … Evrim konusunu kantinde, her yerde bahsediyorum, benim için özel bir konu. Çok bilgim olmasa bile, tür bazında değil de bazı süreçlerden bahsedebiliyorum. Oradaki tepkilerine göre işte… Velilerle de yine böyle bir sohbet ortamında yine aynı taktik ile tabi o şekilde değil de, yani bir şekilde, acaba nasıl diyeyim, tutucu mu, muhafazakâr mı, yoksa gayet bilgiye açık mı, hoşgörü ile yaklaşıyor mu, bu şekilde muhabbetten çıkarırım. Direkt evrim diyerek değil de, bir muhabbet esnasında ben bunu başaracağıma inanıyorum yani, acaba ılımlı yaklaşacak mı, yaklaşmayacak mı, bir şekilde öğrenirim."*

Zeynep: *"Legal mi ya da nasıl şimdi içerik bilmiyorum, ama velilerin sosyal yapısını, bakış açılarını öğrenebilmek için küçük bir test yapabilirim. İşte içine geçiş formlarını, iki hayvan arasındaki özellikleri taşıyan türler biliyor musunuz, yaşayan fosiller var mı? Hani en azından küçük bir bilgi edinebilirim, en azından hani arkadaşlar için temel oluşturur, nasıl davranacağı konusunda veliye. Çok muhalefet bir insanım, ben veli ile karşı karşıya gelmem bu konuyla ilgili, yoksa genelde veli ile çok iç içe olurum, öğrencimle ilgili, ders notları nedir vs. diye,*

[3] http://otmg.meb.gov.tr/YetGenel.html

ama bu konu ile ilgili [konuşmam]. Belki karşı karşıya gelebileceğim kişileri (velileri) de bilirim. Ya da önce [veliler hakkında] birazcık daha bilgi edinirim, veliyi sürece dâhil etmek isteyen arkadaşlar için işe yarayabilir."

Canan: *"Belki bir anketle velilerin evrime bakış açılarını anlayabilirim."*
Performans 2: Ailelerle ilişkilerinde doğru, açık ve anlaşılır paylaşımlarda bulunur.
Öğretmen adaylarının evrim öğretimi söz konusu olduğunda ailelerle iletişimlerinde daha ılımlı bir yol izlemeye çalışacakları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının tamamı, ailelere evrim öğretiminin bilimsel olduğunu, dini inançlarla ilişkilendirilmemesi gerektiğini söylemenin, ailelerle ilişkileri açısından yararlı olacağını düşünmektedirler. Ayrıca Doruk ve Canan, evrim kapsamında anlatılanları dinlemek istemeleri durumunda aileleri sınıfa davet edebileceklerini de belirtmişlerdir. Zeynep ise ailelerle evrim konusu ile ilgili olarak konuşmanın olumsuz sonuçları olabileceğini, bu nedenle aileleri bu konunun dışında bırakarak ve fazla detaya girmeyerek konuyu işlemek gerektiğini, böylece en azından öğrenciye temel bilgi kazandırılabileceğini savunmuştur.

Soru: Evrim konusu ile ilgili olarak ailelerle ilişkilerde nelere dikkat edersin? Nasıl bir tavır sergilersin?
Doruk: *"Veliye bire bir evrim anlatmayacağım tabi ki, illaki veli ile öğretmen görüşmesi olacak, o esnada bir şekilde hani böyle başka konularla birleştirerek, bir örnek vererek, direkt biz evrim anlatıyoruz falan diye değil de, ilgisini belki çekebiliriz ya da bir bilim olarak bakması lazım aslında inanmasa da. Bilimdir, gösterilmek zorundadır ki kanıtlar vardır. …Mesela eğer uygun olursa, tam konuyla alakalı olamayabilir, ama ben velinin gelip evrim dersini dinlemesini isterim. Hani ben sizin çocuğunuza dinsizliği aşılamıyorum, ben bir bilim, bir ders anlatıyorum, diye gelip dinlemelerini isterim, bu şekilde de olabilir."*

Özgür: *"Evrim hani inanılacak bir şey değildir, inanış değildir. Evrim, tamamen bilimin gösterdiği kanıtlar doğrultusundadır. Dershanede çalışırken bu soru bana da geldi, Hocam siz evrime inanıyor musunuz, diye. Ben direkt şu cevabı verdim, evrim bir din değildir, inanış değildir, evrime inanıp inanmamam söz konusu değildir bu noktada, ama ortada kanıtlar var ve bu kanıtlar doğrultusunda ispatlanmış bir bilimdir diye cevap veriyorsun ve buna bilim gözüyle yaklaşıyorsun... Evrimde kanıtlar bulundukça, o aradaki bağlantılar kuruldukça biraz açıklanır hale gelecektir. O yüzden evrim bir inanış değildir, bir bilimdir."*

Serkan: *"Evrimin hani kökenini değil de mekanizmasını velilere ve öğrenciler açıklarsak daha mantıklı olur. Veli toplantılarında ben o mekanizmayı, bir canlıdan başka bir canlının oluşabileceğini, evrimin mekanizmasını açıklamaya çalışırım... Ama ondan önce bir denemeler yapılabilir, hani toplumun nabzını ölçmek açısından. Hatta öğrencilerin olmadığı veli toplantısında veya velilerin hani başka apayrı bir toplantıda bu konu görüşülebilir ve bu şekilde anlatılabilir. Toplumumuz hani İslam ülkesi ya, bir İslam ülkesiyiz, o yüzden kesinlikle evrime karşı duran bir milletiz. ... Bunun da önüne geçmek için bu evrimin mekanizmasını açıklamanın mantıklı olduğunu düşünüyorum… evrim kelime anlamı olarak gelişim anlamına gelir. Tüm canılar da gelişim göstermek zorundadır. Mesela insanlar zigot döneminden ölene kadar bir gelişim dönemi geçiriyorlar. Evrim kavramını da aslında bu gelişime paralel göstererek velilere anlatabiliriz."*

Zeynep: *"Baştan beri şöyle bir şey dedik, dedik ki gelişim üzerinden paralel bir şekilde ilerleyebilir. Sonra dedik ki Tanrı yarattı, daha sonra bu şekilde bir gelişim söz konusu oldu, evrim söz konusu dedik. Burada bir küçük bir durum var Hocam, galiba biz velileri biraz da kandırarak bir şeylere varmaya çalışıyoruz. Onun yerine tamamen çok cesaretli olarak anlatırsak işte…, ne yapar, soruşturma açılabilir, ters tepebilir, iyi bir öğretmen kategorisinden çıkartılabilirsin. Bu da öğrencinin ilerideki konulara da ilgisini azaltır. Bunları göze almak gerekir, bu bir öğretmen olarak ileriye yönelik çok büyük bir adım. Mesela ben onlara açıklarım, belki onlar beni reddeder, ama ben kendimi yakarım, ama belki de onlar küçük bir şey alır mantığı… Ama şöyle bir durum var, biraz stratejik oynarsak velileri tamamen egale edersek öğrenciyi daha az çalıştırarak, sadece bilgiyi vererek, beynini daha az çalıştırarak açıkça söylemek gerekirse, bilgiyi vererek ileride beynini çalıştırabilecek bir nesil oluşturabiliriz. Maalesef öyle…"*

Performans 3: Ailelerin farklı değer ve inançlarına saygı duyar.
Öğretmen adaylarının tamamının evrim öğretimi ile ilişkili olarak ailelerin farklı değer ve inançları konusunda oldukça hassas oldukları, evrim konusunu anlatırken bunları dikkate alarak davranışta bulunacakları belirlenmiştir. Zeynep, Özgür ve Doruk evrim teorisini yaratılış görüşü ile birlikte anlatmanın daha faydalı

olacağını, ailelerin dini inanışlarıyla çelişmesinden kaynaklanan tedirginliklerini ve/veya tepkilerini engelleyeceğini düşünmektedirler. Ayrıca öğretmen adaylarında bilimin doğası ile ilgili ciddi kavram yanılgıları olduğu belirlenmiştir. 7 öğretmen adayı (Zeynep, Ezgi, Demet, Handan, Canan, Meltem, Serkan), evrimin *teori* olmasının henüz kanıtlanmamış bir önerme olduğu anlamına geldiğine, bu durumu ailelere açıklamanın da tepkileri azaltacağına inanmaktadırlar. Evrimden sadece öğrencilerin bilmesi gereken bilimsel bir önerme olarak söz etmenin, kendilerinin de Tanrı'nın varlığına inandıklarını belirtmelerinin ailelerin konuya olumsuz tutumlarını ılımlı bir bakış açısına çevirebileceğini, böylece konunun dini inançlarla çelişmesinden kaynaklanan tepkilerin azalacağını düşünmektedirler.

Soru: Evrim öğretimi konusunda ailelerin hangi özelliklerini dikkate alırsın? Neden?
Doruk: *"Burada şey de önemli. Mesela yaratılış görüşü ile bağdaştırıyorlar ya. Ben bazen öğrencilere şöyle açıklarım. Belki inandırır, Tanrı o canlıyı evrim geçirebilecek özellikte yarattı. Bu da olabilir. Bu şekilde aktarabilirsek bu da olabilir, bu da bir yöntem. Onların (velilerin) inancına göre her canlı bugünkü formunda yaratıldı, her birinden, hiç değişime uğramadı, ama işte bulunan kanıtlar pek onu göstermiyor. O yüzden bu şekilde açıklarım. Hani benim de dini inancım var, belki o şekilde yaratılmış olabilir, hani evrim geçirebilecek şekilde. Çünkü çevre koşulları günden güne değişiyor. Şu an biz de görebiliyoruz hatta. İşte o koşullara uyum sağlamak için, o hayvan belki nesli tükenecek, ama başka bir form şeklinde… yaşamaya devam edecek, belki o şekilde yaratıldı."*

Zeynep: *"Ben deistim, bir gücün var olduğuna inanıyorum. Bunun ama herhangi bir, ilahi dinler gibi ya da işte ilahi olmayan dinler gibi bir "yaradan" sonucunda değil de, daha çok mevcut sistemin kendisinin Tanrı olduğuna inanıyorum. … Kesinlikle evrim bir din görüşü değildir, ama yumuşatmak için ihtiyaç duyduğumuzda o zaman devreye Doruk'un dediği giriyor. Çünkü ben de evrime çok kayıtsız şartsız inanıyordum. Biraz evrim [dersi] aldıktan sonra içindeki çelişkilerle gidip gelmeye başladım. Ee bir de Tanrı inanışım var. Kendime dedim, belki de gerçekten Tanrı bu şekilde aşamalı olarak [yarattı]. Çünkü ben sistemin Tanrı olduğuna inanıyorum. Aşamalı olarak bu şekilde bir evrimi öngörmüştür ya da bu şekilde bir evrim oluşmuştur. O zaman da öğrenciye aynen bu şekilde dersen, evrim bir din inanışı değildir, bir sistemdir, bu sistem de evrim üzerinden incelenir, bir bilimdir. Bunun kavramını ona iyice yerleştirebilirsek, öğrenci ya da veli fark etmez, onları gayet sakinleştirebileceğimizi düşünüyorum…. Önce bu konuda benim kendimi geliştirmem lazım. O kültürdeki insanların kültür değerlerini öğrenmek lazım öncelikle. Neye karşıdır, neyi ister… İslamiyet dinini rahatsız etmeyecek şekilde anlatabilirim mesela evrimi, ama Hıristiyanlık dinine karşı rahatsız etmeyecek şekilde anlatabileceğimden emin değilim."*

Özgür: *"Bunları anlatmanın en kolay yolu, hani ilk başta dinin toplum üzerindeki baskısını hafiflettikten sonra evrim konusuna daha sıcak yaklaşılabilir. …. Şimdi biz bu şeyi başlattığımız zaman, hani mesela ailelere evrimi anlatmaya başladığımız zaman, ailelerin aklında bir takım soru işaretleri oluşturduğumuz zaman, bu sefere yöneticilerin hoşuna gitmeyecek. Çünkü işte toplumun içinde bir soru işareti oluşmaya başlayacak. … Ailelere yavaş yavaş açıklayabilirsek bu konuyu, hani böyle şeylerin olabileceğini, hani ilk başta Tanrı'nın, başlangıçta, o şeyi kurabilirsek, direkt o maymundan geldi insan oldu diye değil de, işte Tanrı yarattı, ondan sonra evrimleşti diyebilirsek, başta bir Tanrı sözünü koyup onların önyargısını kırdıktan sonra devamını getirebiliriz. Ama o Tanrı sözünü daha sonra da çıkarabiliriz, hani böyle bir süreç…"*

Ezgi: *"Genelde hani evrim dini görüş ile çakışıyor, bu yüzden sorun oluyor. Evrimi, hani bizim kutsal kitabımızdan farklı olarak, onlarla düşünmeden (oradaki bilgilerle ilişkilendirmeden) anlatırım. Evrimi anlamaları için ayrı bir şeymiş gibi onu ayrı tutmalarını [isterim], hani evrim sonuçta kanun değil, kesin değil, onu derim, sonuçta anlamak önemli. Ben çocuğunuza böyle böyle evrildik geldik demiyorum, onları empoze etmedim [derim]. Bu şekilde algılamalarını isterdim, onunla onu karıştırmayın, sadece bilim olarak düşününün derdim. En azından beni anlayabileceklerini düşürürüm ve denerim yani."*

Alt Yeterlik Alanı 2: Aile katılımı ve işbirliği sağlama

Performans 1: Öğretim sürecinde ailelerin de etkin olarak rol almasını sağlar.
Demet, Canan, Zeynep ve Meltem evrim öğretimi sürecinde ailelerin etkin olarak rol almasına sıcak bakmadıklarını, bunun evrim öğretimini daha da zorlaştıracağını belirtmişlerdir. Ailelerin dini inanışlarından dolayı konuya önyargı ile yaklaşacaklarını düşünen öğretmen adayları, bu konunun öğretimi ile ilgili olarak ailelerle nasıl işbirliği sağlayabilecekleri, onları doğru bir şekilde sürece nasıl dâhil edebilecekleri konusunda fikir

yürütmekte zorlanmışlardır. Ancak Doruk, ailelerin evrim ile ilgili belgeselleri öğrenciler ile birlikte izlemeleri istenebileceği; Mert ve Ezgi öğrencileri müze gezisine götürmek konusunda ailelerden yardım istenebileceği; Handan ve Serkan ailelere evrim konusuyla ilgili genel bilgi verilerek öğrencilere konunun önemini anlatmakta yardımlarının alınabileceği; Doruk ve Özgür evrimle ilgili materyal geliştirmede öğrenciye yardım etmeleri istenebileceği şeklinde fikirler öne sürmüşlerdir.

Soru: Evrim konusunun öğretimi sürecine aileleri de dâhil etmek için özel bir çaba gösterir misiniz? Bunun için neler yaparsınız?
***Zeynep**: "Yani ben göstermeyi planlamıyorum işin açıkçası. Öncelikle bazı müdahalelerle karşılaşabilirim. Belki çekirdekten ileriki öğretmenler, biz doğru yetiştirirsek, ileriki öğretmenler bu önyargıyı kıracağı için, yani öğrenciler de büyümüş olacak, veli olacak bugün öğrettiğim veliler ileride… Onlar böylece önyargılı bir veli topluluğu olmayacağı için belki ilerideki öğretmenler katabilir, ama ben hayır, katamayacağım. Benim savunduğum şu: Zaten zor bir ders, zaten kendi içimizde de sorun yaşıyoruz, neden daha fazla… Bir de politikalar bize karşı, niye daha fazla zorlayayım?... Hayır, ben veliyi dâhil etmem. O çarkın içerisinde zaten yeteri kadar eziliyoruz, veliyi dâhil etmem. Yani tabi ki ben, gelip soracaksa kendimi açıklarım az önce de dediğim gibi, ama dediğim gibi onları karşıma alıp arkadaşlar evrim bu, çocuğunuza bu hafta bunu anlatacağım, haydi bakalım ortak bir noktada buluşalım [demem]."*

***Ezgi**: "Ben [velileri sürece dâhil etmek için] çaba göstermezdim. Sonuçta bazı aileler baskı yapıyor, olumlu ya da olumsuz. Bu [durum] çocukları, diğer velileri etkileyebilir. O yüzden aileleri katmayı düşünmezdim."*
***Özgür:** "Aileleri katmanın bir yolu da… Hani babalar şeyi sever, alet edevat ile uğraşmayı severler. Evrimle ilgili bir materyal geliştirmelerini söyleyip… Çünkü hani ortaokulda ev ekonomisi dersinde falan bir şeyler yaparken ya babam yardımcı olmuştur ya ağabeyim yardımcı olmuştur. Mutlaka aile bireylerinden biri o tasarımı yaparken yardımcı olmuştur. Evrimle ilgili bu şekilde bir ödev verilip aileleri de o işin içine katma, biraz merak uyandırma, o şekilde bir başlangıç olabilir."*

***Mert:** "Mesela müze gezisi olabilir. Annesi veya babası ilke müzeye gidebilir."*
***Doruk:** "Fosil falan yapabilirsin. Şöyle de olabilir. Evrime karşı insanlar çıkıyor medyada işte … saçma sapan videolar çıkıyor, evrime karşı olan insanların yaptığı videolar. …[velilere bu videoları] koyun öğrenciyle birlikte izleyin derim hani…"*

Performans 2: Öğrencilerle ilgili olarak aileyle sürekli bilgi alışverişinde bulunur.
Öğretmen adayları, öğrencilerin evrim bilgileri ya da evrime yönelik tutumları ile ilgili ailelere bilgi vermeyeceklerini, veli toplantılarında mümkün olduğunca bu konuyu dile getirmeyeceklerini belirtmişlerdir. Evrim öğretimi söz konusu olduğunda ailelerle girecekleri bu tür diyalogların aile ve öğrencilerle ilişkilerine zarar verebileceğinden, öğrencilerin dersten uzaklaşmasına sebep olabileceğinden endişe duyduklarını ifade etmişlerdir.

Soru: Öğrencilerin evrim öğretimi ile ilgili tutum/bilgilerini ailelerle paylaşır mısın?
***Özgür:** "Hocam, bununla ilgili şey söyleyeyim, hani az önce tartıştık ya. Evrim işte eşittir dinsizlik olarak tanıtıldığı için işte, sizin çocuğunuzun evrim bilgisi çok yüksek, çok iyi bu konuda dediğiniz zaman hani, direkt kendi çocuğuna dinsiz gözüyle bakabilir (gülme). Direkt hani öğrenciyi ailesiyle karşı karşıya getirme durumu olur sıkıntılı bir konu olduğu için. Diğer konular kadar rahat şeye getiremeyiz, söyleyemeyiz. O yüzden hani biraz o şeyi geride tutmamız lazım."*

***Zeynep:** "İyi bir öğrenci için zaten kalkıp gidip de velisine senin çocuğun çok güzel evrim biliyor, süper, bunun üzerine de veli dinsizmiş benim çocuğum diye bir diyaloga girmeye gerek yok, ama evrim notu kötü gelir, alırsın karşına, dersin ki bakın böyle böyle, sizin bilginiz nedir bu konuda, bu olur işte. O zaman öğrenci velisiyle gayet tartışılacak bir ortam olur, çünkü bir konu var, durup dururken konuyu açmadım ben. Bir amacı gütmediğimi düşünecek. Mesela öğrenciye sordum, niye cevaplamadın, çünkü benim dinime çok karşı olduğunu düşünüyorum, kesinlikle benim ailem izin vermiyor [derse], veli kaynaklı bir şey olduğunu düşünürsem ya da farklı bir kaynaktan etkileniyor belki çocuk, yani o yaştaki çocuklar çok etkilenir, yok abisi, ablası olur. Alırım karşıma o zaman ailesini, böyle bir bilgisi, böyle bir tepkisi var, farkında mısınız [derim]. Evet, farkındayım, ben verdim bu bilgiyi, ben de veriyorum aynı tepkiyi dedikten sonra, ama bakın, bu, dinsizlik değildir, bilimdir*

[derim], ispatlarını gösteririm. Bence çocuğunuzu da bu şekilde yönlendirmeniz hata [derim]. Bundan sonra ılımlı noktaya geliriz, ama yine en başa dönüyorum, asla veli toplantısında bu konuyu açmam."

Performans 3: Ailelerle belirlenen karşılıklı beklentileri dikkate alır.
Öğretmen adayları, evrimin öğrencilerin öğrenmesi gereken bir konu olduğunu, müfredatta yer aldığı sürece de işlemek zorunda olduklarını belirtmişlerdir. Ailelerin evrim konusunun işlenmesi yönünde bir beklentileri olmayacağını düşünmektedirler. Sadece Özgür ve Canan üniversiteye giriş sınavında konuyla ilgili soru çıkabileceğini hatırlatmaları durumunda ailelerin konunun anlatılmasına önem verebileceklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının bu konuyla ilgili ailelerden tek beklentileri ise konuya bilimsel yaklaşmaları, önyargılı davranmamalarıdır. Bunun için gerektiğinde ailelere açıklamada bulunabileceklerini ifade etmişlerdir.
Soru: Evrim öğretimi ile ilgili olarak ailelerin beklentilerini dikkate alır mısın? Ne tür beklentileri dikkate alırsın?

Mert: *"…eğer ben bir konuyu anlatıyorsam, bu her konu için geçerli, evrimi anlatıyorsam velinin de bu anlattığım konuya en azından daha saygılı, evrime inanmayabilir, inandırmak zorunda da değiliz, böyle de bir gerçek var, ama inanmada bile hani en azından bunu Özgür arkadaşımızın da dediği gibi buna bir bilim olarak saygı göstermesi gerektiğini ona inandırmaya çalışırım, buna inandırmaya çalışırım."*

Özgür: *"ÖSS'de çıkacak, bu senin çocuğun için önemli bir süreç, diyerek velinin baskısını azaltabiliriz üzerimizde. ÖSS'de çok fazla soru geliyor bu konudan veya soru geliyor [diyerek] evrimle ilgili. …Hani şey, çok fazla gelmese de, ama hani gelme ihtimali var en azından ve bunu öğretmek zorundayız müfredatta olduğu için. Bu şekilde yaklaşılabilir veliye."*

Zeynep: *"Ya şöyle de bir durum var, arz-talep meselesi. Bilgiyi edinmek isterse veririm. [Velinin] izni gerekiyor, o zaman öğrencinizin buna ihtiyacı var, bu budur, bence biraz önyargınızı yıkın diye tabi ki… O zaman veli de istiyor zaten, veli de bunun tamamen yanlış olduğunu düşünüyor. O zaman kendimi açıklamak zorundayım zaten. Bu bir insani davranıştır."*

Doruk: *"Zaten burada amaç, benim demek istediğim, veliye evrimi anlatmak değil. 30-40 yaşındaki adama benim evrim dersi vermem değil. Buradaki amaç, evrim dersinde çocuğa engel olmasın, saygı duysun bilime, benim amacım o. 30-40 yaşından sonra inanıp inanmaması önemli değil. Ama çocuğun öğrenmesi için engel olmaması lazım, bu yüzden…"*

Performans 4: Ailelere öğrencilerin öğrenim sürecinde yaşadıkları sorunların çözümünde bilgi ve yönlendirme kapsamında rehberlik eder.
Ailelerin evrim konusunda yeterli ve doğru bilgilerinin olmayacağına inanan öğretmen adayları, öğrencilerin bu konuyla ilgili olarak yaşayabilecekleri sorunların çözümünde ailelerin etkileri olamayacağını düşünmektedirler. Özgür ve Handan, ailelerin evrim öğretimi konusunda öğrencilere destek olabilmeleri için öncelikle kendilerinin temel evrim bilgisine sahip olmaları gerektiğini, bu nedenle aileleri evrim konusunda bilgilendirmenin yararlı olabileceğini ifade etmişlerdir.

Soru: Ailelerin evrim öğretiminde öğrencileri desteklemeleri için neler yaparsın?
Özgür: *"Ben şöyle düşünüyorum, hani ilkokulda, velilerin çoğu ilkokul olarak şu anda aksettiriliyor. Bu ilkokul mezunları çocuğu ilkokulu bitirene kadar hani öğrencisi üzerinde bir kontrol kurabiliyor, hani ödevlerini kontrol edebiliyor, yapabildiği şeylerden iyi- kötü yardımcı olabiliyor, ancak bu liseye geldikten sonra hani bu tamamen kopmuş durumda oluyor. Çünkü bu x'ler çıkıyor, y'ler çıkıyor matematikten mesela. X, Y ne, hani ne olduğunu kavrayamıyorlar. Yoksa problem çözme, verilen, istenen, çözüm, o üçgen varken x'ler, y'ler çıkmaya başlıyor. Hani biyolojide de aynı konu. İlköğretimde çiçekli bitkiler, çiçeğin yapısı var diye anlatılıyorken lisede farklı konular, işte protein sentezi, nükleik asitler gibi daha zor konular girmeye başlıyor. Evrimde de hani ailelerin iyi-kötü bir bilgi sahibi olmasını isterim ve bunlarla ilgili iyi-kötü bir bilgi veririm ki, öğrencilerini yine bir kontrol edebilsinler. Bu yüzden görüşmek isterim ben velilerle. Onlar da hani bir şeyler kaldıkları zaman bilmiyorum deyip geçiştirmesinler bununla ilgili hani. Nereden geldik konusunda direkt hani leylekti, Allah yarattı yerine alternatif bir çözüm… Önce onların bunu kabul etmeleri gerekiyor."*

Handan: *"…ailenin bir şeyler bilmesi öğrenciyi de teşvik eder. Önce aileye anlatırdım, yabancı terimler kullanmadan, onların anlayabileceği dilde anlatırdım. Onların da bana çekinmeden istedikleri her şeyi sorabilmelerini isterdim. Böylece onlar[ın] da çocuklarına anlatmalarını sağlayarak daha sağlıklı bir etkileşim ortamı sağlayabilirim."*

TARTIŞMA

Araştırma sonucu elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının aileleri evrim öğretiminin dışında tutmak istediklerini, aileleri öğretim sürecine dâhil etmenin öneminin bilincinde olmadıklarını göstermektedir. Öğretmen adayları, ailelerin evrim öğretimine yönelik önyargıları olduğunu düşünmekte, ailelerin olumsuz tutumlarını evrim öğretiminde engelleyici bir faktör olarak değerlendirmektedirler. Yapılan çalışmalar bu sonuçları destekler niteliktedir. Kılıç ve diğerlerinin (2011) öğretmen adaylarının evrim öğretimi niyetlerini inceleyen çalışmasında öğretmen adayları, kimsenin kendilerinden evrim konusunu öğretmelerini beklemediğini, özellikle ailelerin ve okul yönetiminin ders içerikleri ile çok ilgili olmadıklarını, bu konuda olumlu ya da olumsuz görüş bildirmediklerini ifade etmişlerdir. Oysa aileler, çoğu zaman okulun başarıya ulaşması konusunda önemli bir etken olarak görülmektedir. Yapılan araştırmalarda gerek ilköğretimde gerekse ortaöğretimde okul-aile iletişiminin beklenen düzeyde olmadığı belirlenmiştir (Çubukçu ve Girmen, 2006; Özgan ve Aydın, 2010). Bu durum, Türk eğitim sisteminde gözlenen önemli bir eksikliktir.

Öğretmen adaylarının evrim öğretimi sürecinde ailelerle işbirliği yapmak konusunda oldukça karamsar oldukları görülmüştür. Sadece evrim konusunda değil, genel anlamda da Türk eğitim sisteminde ailelerin sürece dâhil olmadıklarını, kendilerine de bu yönde talep gelmeyeceğini düşünmektedirler. Öğretmen adayları, evrim konusunu dini inanışlarla ilişkilendiren ve medyadan edindikleri yanlış bilgiler nedeniyle konu hakkında olumsuz tutuma sahip olan ailelerin çoğunlukta olacağına inanmaktadırlar. Öğretmen adaylarının ailelerle ilişkilerinde iletişim becerilerine de güvenmedikleri belirlenmiştir. Dini inanışlar söz konusu olduğunda insanların oldukça hassas ve tutucu olabileceğine dikkati çeken öğretmen adayları, ailelerle evrim konusunda hiçbir şekilde muhatap olmak istememektedirler. Oysa öğretmenler, ailelerle iletişim kurup toplumun evrime önyargısının yok edilmesinde en etkili rolü oynayabilecek kitledir. Ancak bunun için kendilerinin de evrim öğretiminin bilincinde olmaları ve gerekli alan bilgisine sahip olmaları gerekmektedir. Oysa görüşmeler sırasında öğretmen adaylarının bilimin doğası ve evrim ile ilgili kavram yanılgıları olduğu görülmüştür. İlgili alan yazın da öğretmen adaylarının evrim konusunu anlamakta zorlandıklarını ve kavram yanılgılarına sahip olduklarını göstermektedir (Akyol et al., 2010; Graf und Soran, 2011; Graf vd., 2011; Kılıç ve Tekkaya, 2011). Araştırma sonuçlarından yola çıkılarak öncelikle öğretmen adaylarının kavram yanılgılarının üzerine gidilmesi ve alan bilgisi yeterliklerinin sağlanması önerilmektedir. Çünkü doğru ve etkili bir iletişim için kaynağın, yani öğretim sürecinde öğretmenin ileteceği mesaja (bilgiye) hâkim olması gerekmektedir. Ayrıca öğretmen-aile iletişim süreci düşünüldüğünde kaynak alıcıyı, yani öğretmenler aileleri iyi tanımalı, beklentilerini ve tutumlarını bilmelidirler. Bunun için öğretmen adaylarının öncelikle aileleri de öğretim sürecinin bir parçası olarak düşünmeleri ve aileleri tanımaya çaba göstermeleri gerekmektedir. Öğretmen adaylarının, aileleri evrim öğretimi sürecine dâhil etmek konusundaki bilgi ve yeterlikleri üzerinde çalışılmalı, öğrenimleri süresince iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklere yer verilmelidir. Öğretmen adayları, aile-öğretmen-öğrenci-okul yönetimi ilişkileri hakkında bilgilendirilmelidir. Böylece öğretim sürecine ailelerin dâhil olması ile eğitim sisteminin başarısının da artacağı düşünülmektedir.

Not: Bu çalışma 26-28 Nisan 2012 tarihlerinde Antalya'da 46 Ülkenin katılımıyla düzenlenmiş olan "3rd International Conference on New Trends in Education and Their Implications"da sözlü bildiri olarak sunulmuş olup, "Journal of Research in Education and Teaching" Bilim Kurulu tarafından yayınlanmak üzere seçilmiştir.

KAYNAKÇA

Akyol, G., Sungur, S. & Tekkaya C. (2010). The contribution of understandings of evolutionary theory and nature of science to pre-service scienceteachers' acceptance of evolutionary theory. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 9,* 1889–1893.

Apaydın, Z. & Sürmeli, H. (2009). Üniversite öğrencilerinin evrime yönelik tutumları. *İlköğretim Online, 8*(3), 820-842.

Beardsley, P.M., (2004). Middle school student learning in evolution: Are current standards achievable? *The American Biology Teacher*, 66, 604–612.

Bishop, B. A. & Anderson C. W. (1990). Student conceptions of natural selection and its role in evolution. *Journal of Research in Science Teaching, 27* (5), 415-427.

Crawford, B.A., Zembal-Saul, C., Munford, D. & Friedrichsen, P. (2005). Confronting prospective teachers‟ ideas of evolution and scientific inquiry using tecnology and inquiry-based tasks*. Journal of Research in Science Teaching, 42* (6), 613-637.

Çubukçu, Z. & Girmen, P. (2006). Ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri. *Sosyal Bilimler Dergisi, 16,* 121-136.

Ergezen, S.S. (2007, Mayıs). Biyoloji eğitiminde "evrim" konusunun öğretimi ve lise biyoloji öğretmenlerinin yeterlikleri, *Biyoloji Eğitiminde Evrim Sempozyumu,* Malatya, 173-178.

Evans, E.M. (2001). Cognitive and contextual factors in the emergence of diverse belief systems: Creation versus evolution. *Cognitive Psychology, 42*, 217-266.

Deniz, H., Donnelly, L. & Yılmaz, I. (2008). Exploring the factors related to acceptance of evolutionary theory among Turkish preservice biology teachers: Toward a more informative conceptual ecology for biological evolution. *Journal of Research in Science Teaching, 45*, 420-443.

Graf, D. & Soran, H. (2011). Einstellung und Wissen von Lehramtstudierenden zur Evolution - ein Vergleich zwischen Deutschland und der Türkei. Graf, D. (Hrsg.), *Evolutionstheorie-Akzeptanz und Vermittlung im europäischen Vergleich, Tagungsband Einstellung und Wissen zu Evolution und Wissenschaft in Europa* (s.141-161). Heidelberg: Springer.

Graf, D., Tekkaya, C., Kılıç, D.S. & Özcan, G. (April, 2011). Alman ve Türk fen bilgisi öğretmen adaylarının evrim öğretimine ilişkin pedagojik alan bilgisinin, tutumlarının ve pedagojik alan kaygılarının araştırılması, *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications,* Antalya, 418-425.

Kılıç, D.S., Soran, H. & Graf, D. (2011). Evrim öğretimini etkileyen faktörler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 41,* 255-266.

Kılıç, D.S. & Tekkaya, C. (September, 2011). Pre-service biology teachers´ pedagogical content knowledge, pedagogical content concerns, intensions and attitudes regarding evolution and their understanding of nature of science. Paper presented at *the World Conference on New Trends in Science Education,* İzmir.

Kuckartz, U. (2007). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 268 s.

Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung.* Beltz Verlag. Weinheim und Basel, 170 s.

Özgan, H. & Aydın, Z. (Mayıs, 2010). Okul-aile işbirliğine ilişkin yönetici, öğretmen ve veli görüşleri, *9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu,* Elazığ, s. 802-811.

Sinatra, G.M., Southerland, S.A., McConaughy, F. & Demastes, J.W. (2003). Intentions and beliefs in students understanding and acceptance of biological evolution. *Journal of Research in Science Teaching, 40*, 510-528.

Somel, R.N., Somel, M., Tan, M.N. & Kence, A. (2006). *Türkiye'de evrim kuramı öğretimi tartışmasında öğretmenin konumu.* 23.1.2009 tarihinde http://www.eva.mpg.de/genetics/staff/somel/files/publication.htm adresinden alınmıştır.

Wiles, J.R. (2010). Overwhelming scientific confidence in evolutionary theory and its centrality in science education-And the public disconnect. *The Science Education Review, 9*(1), 18-27.

Witzel, A. (1985). Das Problemzentrierte Interview. In Jüttemann, G. (Hrsg.): *Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 227-256). Weinheim:Beltz

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs, Haziran, Temmuz 2012 Cilt 1 Sayı 2 ISNN: 2146-9199

GENÇLERİN CANLI TÜRLERİNİ KORUMA EĞİLİMLERİNE BİREYSEL YETERLİK VE GRUP YETERLİĞİ İNANCININ ETKİSİ

Dilek Sultan Kılıç
Hacettepe Üniversitesi, OFMA Bölümü
dsultan@hacettepe.edu.tr

Sevilay Dervişoğlu
Hacettepe Üniversitesi, OFMA Bölümü
sevilayd@hacettepe.edu.tr

Melek Yaman Kasap
Hacettepe Üniversitesi, OFMA Bölümü
myaman@hacettepe.edu.tr

Özet

Canlı türlerinin, genlerin ve ekosistemlerin çeşitliliği anlamına gelen biyolojik çeşitliliğin korunmasında "eğitim" temel bir stratejidir. Bu stratejide amaç, insanları biyolojik çeşitlilikle ilişkili çevre davranışlarına motive etmektir. Bu bağlamda, gençleri biyolojik çeşitliliği korumaya yönelten faktörlerin belirlenmesi önemlidir. Biyolojik çeşitlilik gibi ortak kullanılan doğal kaynaklar söz konusu olduğunda, kolektif davranışlara yönelik algılar önemli rol oynamaktadır. Çünkü diğer paydaşların da işbirliği yapacaklarına ve başarılı olacaklarına inandıklarında kişilerin kolektif davranışları gerçekleştirme eğilimleri artmaktadır. Bu araştırmanın amacı, gençleri canlı türlerini korumaya yönelten faktörlerin belirlenmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu üniversite öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmada bireysel yeterliğe ve grup yeterliğine yönelik inancın, gençlerin canlı türlerini koruma eğilimlerine nasıl etki ettiği incelenmiştir. Grup yeterliği bağlamında canlı türlerinin kaybında ve korunmasında rol oynayan çevreci kuruluşlara, devlet kuruluşlarına, endüstriye ve toplumdaki diğer insanlara güven ele alınmıştır. Canlı türlerini koruma eğilimi olarak kamusal alan ve özel yaşam davranışı incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulguların Türkiye'de biyolojik çeşitlilik eğitiminin yapılandırılmasına önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: canlı türlerini koruma eğilimi, bireysel yeterlik, grup yeterliği.

THE EFFECTS OF YOUTH'S PERSONAL AND GROUP EFFICACY BELIEFS ON THEIR COMMITMENT TO PROTECT SPECIES

Abstract

"Education" is the fundamental strategy in conserving the biodiversity, which means the variation in species, genes and ecosystems. The aim in this strategy is to motivate people into environmental behaviours associated with biodiversity. In this context, it is essential to determine the factors leading the young to protecting biodiversity. In terms of natural resources of shared use, such as biodiversity, perceptions of collective behaviours play a key role because if individuals believe that other stakeholders will also cooperate and will succeed their tendency to perform collective behaviours increases. This study aims at determining the factors leading the youth to protect species. The study group was composed of university students. The current research analyses how young people's beliefs in personal efficacy and group efficacy influence their commitment to protect species. In the context of group efficacy, confidence in the environmentalist organisations, state institutions, industry and other individuals in society playing roles in the loss and conservation of the species was discussed. Behaviours concerning public sphere and private life were analysed as the commitment to protect the species. It is believed that the research findings will contribute significantly to structuring the biodiversity education in Turkey.

Key Words: Commitment to protect species, personal efficacy, group efficacy.

GİRİŞ

Biyolojik çeşitliliğin, diğer bir deyişle canlı türleri, genler ve ekosistemlerdeki çeşitliliğin kaybı, günümüzün en büyük çevre problemlerinden birisidir (Wilson, 1988). Türkiye, sahip olduğu coğrafik çeşitlilik nedeniyle oldukça zengin bir tür çeşitliliğine sahiptir ve aynı zamanda biyolojik çeşitliliğin korunmasında öncelikli bölgeler içerisindedir (Myers, et al., 2000; Medail and Quezel, 1997). Biyolojik çeşitliliğin korunmasında *eğitim* temel bir stratejidir (CBD, 1992). Biyolojik çeşitlilik eğitiminin amacı, bireyleri biyolojik çeşitliliğin önemi hakkında bilinçlendirmek ve onlara biyolojik çeşitliliği koruma sorumluluğu ve yeterliği kazandırmaktır (Mayer, 1996). Bu bağlamda gençleri biyolojik çeşitliliği korumaya yönelten faktörlerin bilinmesi oldukça önemlidir.

Araştırmalar (Blake, 2001; Gardner and Stern, 1996; Lindsay and Strathman, 1997; Meinhold and Malkus, 2005; Kim and Choi, 2005; Lubell et al., 2007; Lubell et al.,2006; Lubell, 2002; Tankuş, 2012) bireysel yeterlik inancının çevre davranışlarını açıkladığını göstermiştir. Bireysel yeterlik inancı olarak "özyeterlik" ve "sonuç beklentisi" olmak üzere iki ayrı yapıdan söz edilmektedir. Özyeterlik inancı, "kişinin bir performansı göstermek için gerekli davranışları organize edebilme ve gerçekleştirme kapasitesi hakkındaki inancıdır. Sonuç beklentisi ise kişinin davranışlarının belirli sonuçlar vereceğine ilişkin inancı olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1986). Çevre davranışlarının gerçekleştirilmesinde kolektif yeterlik inancı da oldukça önemlidir. Kolektif yeterlik inancı, kişinin "ait olduğu grubun" belirli bir davranışı organize edip gerçekleştirmeye yönelik yeterliğine ilişkin inancı olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1986). Özellikle biyolojik çeşitlilik gibi ortak kullanılan doğal kaynakların söz konusu olduğu durumlarda (Hardin, 1968) kolektif davranışlara yönelik algılar önemli rol oynamaktadır. Çünkü kişilerin kolektif davranışları gerçekleştirme eğilimleri, diğer paydaşların da işbirliği yapacaklarına ve başarılı olacaklarına inandıklarında artmaktadır. Buna uygun olarak kolektif yeterlik inancının çevre davranışlarını açıkladığı kanıtlanmıştır (Homburg and Stolberg, 2006; Tankuş, 2012; Lubell et al., 2007; 2006; Lubell, 2002).

Lubell (2002), bireysel yeterlik ve grup yeterliği inancının çevre davranışlarını açıklama gücünü "kolektif ilgi modeli" çerçevesinde incelemiştir. Bu modele göre kolektif davranışa katılımın beklenen değeri pozitif olduğunda katılımın gerçekleşeceği kabul edilmektedir. Söz konusu beklenen değer, bireyin ve grubun davranışlarının çevre probleminin çözümünde ne kadar başarılı olacağı ile ilgilidir. Burada kolektif yeterlik bağlamında devletin yeterliği, çevreci grupların yeterliği ve çevre davranışının karşılık bulmasına yönelik beklenti incelenmiştir (Lubell et al., 2007; 2006; Lubell, 2002). Kişilerin politika alanındaki çabaları, ilgisiz veya yetersiz bir yönetime rastladığında çevre davranışlarının beklenen değeri düşecektir. Dolayısıyla devletin sorumluluk sahibi ve çevreye güçlü etkisi olduğuna inanan kişilerin çevre davranışlarına eğilimlerinin artması beklenmektedir (Lubell, 2002). Çevre davranışlarının karşılık bulması da kolektif davranış bağlamında son derece önemlidir. Çünkü çevre problemleri gibi kolektif ikilem durumunda işbirliği, karşılıklı güvenin oluşmasına bağlıdır (Axelrod, 1984).

Bu araştırmanın amacı, gençlerin canlı türlerini koruma eğilimlerine bireysel yeterlik ve grup yeterliği inancının etkisinin belirlenmesidir. Canlı türlerini koruma eğilimleri bağlamında Stern (2000) tarafından tanımlanan çevre davranışları incelenmiştir. Bireysel yeterlik bağlamında kişinin canlı türlerini koruma davranışlarının sonuçlarına ilişkin beklentisi incelenmiştir. Grup yeterliği bağlamında ise karşılık beklentisi (kişinin davranışlarının karşılık bulacağına ilişkin inanç) ve canlı türlerinin korunmasında rol oynayan kuruluşların yeterliğine ilişkin inanç ele alınmıştır. Ayrıca endüstriye güven bağlamında canlı türlerine yönelik endüstriyel tehdit algısı incelenmiştir. Araştırma sonuçlarının Türkiye'deki biyolojik çeşitlilik eğitiminin yapılandırılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Araştırma 2011-2012 öğretim yılında Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 287 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Toplanması

Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen "canlı türlerini koruma eğilimi ve yeterlik inançları anketi" ile toplanmıştır. Anket canlı türlerini koruma eğilimi, bireysel yeterlik inancı, çevre kuruluşları yeterlik inancı, karşılık beklentisi ve endüstriyel tehdit algısı ölçeklerinden oluşmaktadır. Tüm ölçme araçlarındaki cevap seçenekleri 5'li likert tipindedir.

Verilerin yapı geçerliği açımlayıcı faktör analizi ile incelenmiştir. Faktör yüklerinin belirlenmesinde Varimax döndürme yöntemi kullanılmıştır. Bunun için öncelikle verilerin faktör analizine uygunluğu, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett'in küresellik testi ile incelenmiştir. Tüm ölçekler için elde edilen KMO değerleri 0.70 ile 0.93 arasında değişmektedir ve Bartlett'in küresellik testi p=0.000 düzeyinde anlamlıdır. Bu sonuçlar verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermiştir.

Faktör analizleri sonucunda canlı türlerini koruma eğiliminin üç boyutta ölçülebildiği tespit edilmiştir. "Aktif davranış (AD)" boyutu (9 madde) canlı türlerini korumak için gösterilere, çevreci organizasyonların faaliyetlerine katılmak gibi davranışları içermektedir. Bu boyuttaki tüm maddeler, kamusal alandaki davranışı temsil etmektedir. "Aktif olmayan kamusal alan davranışı (AOKAD)" boyutu (4 madde) kurallara uymak, yasaları kabullenmek gibi çevreci vatandaşlığın daha pasif türüne yönelik maddelerden oluşmaktadır. "Özel yaşam alanı davranışı (ÖYAD)" boyutu (5 madde) ise tüketim davranışlarını kapsamaktadır. Bireysel yeterlik inancı tek madde (*Kendi davranışlarımla canlı türlerinin korunmasına katkı sağlayabileceğime inanıyorum)* ile ölçülmüştür. Benzer olarak karşılık beklentisini ölçmek için de tek madde *(Benim canlı türlerini korumak için yaptıklarımın diğer insanları da bu konuda harekete geçireceğine inanıyorum)* kullanılmıştır. Çevre kuruluşları yeterlik inancı ölçeği iki boyutlu bir yapı göstermiştir: "Devlet kuruluşları" boyutunda (4 madde) canlılar ve çevre ile ilgili olan bakanlıklar yer almaktadır. "Gönüllü çevre kuruluşları" boyutu (6 madde) ise çevreyi korumaya yönelik yerel ve uluslar arası gönüllü kuruluşları kapsamaktadır. Endüstriyel tehdit algısı iki boyutta ölçülmüştür. İlk boyut (3 madde) canlıların doğrudan kullanıldığı endüstri alanlarını, ikinci boyut (4 madde) ise canlıların dolaylı olarak etkilendiği endüstri alanlarını kapsamaktadır. Ankette yer alan tüm faktörlerin ilgili ölçeklerde açıkladıkları toplam varyans %54 ile %59 arasındadır.

Ölçme araçlarının güvenirliği Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları hesaplanarak kontrol edilmiştir. Davranış eğilimi ölçeğinin güvenirliği 0.92'dir. Boyutların güvenirlikleri aktif davranış için 0.89, aktif olmayan kamusal alan davranışı için 0.76 ve özel yaşam alanı davranışı için 0.86 olarak bulunmuştur. Çevre kuruluşları yeterlik inancı ölçeğinin güvenirliği 0.85'tir. Boyutların güvenirlikleri devlet kuruluşları için 0.84, gönüllü çevre kuruluşları için 0.79 olarak bulunmuştur. Endüstriyel tehdit algısı ölçeğinin güvenirliği ise 0.69'dur.

Verilerin Değerlendirilmesi

Canlı türlerini koruma eğilimlerine etki eden faktörleri belirlemek için çoklu regresyon analizleri yapılmıştır. Analizlerde tüm bağımsız değişkenlerin aynı anda modele alındığı *"Enter"* tekniği kullanılmıştır.

BULGULAR

Betimsel Bulgular

Araştırmada incelenen kuramsal yapılara ilişkin betimsel bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Davranış Eğilimlerine ve Yeterlik İnançlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapmalar

	Ortalama	Standart Sapma
Aktif Davranış Eğilimi	3.44	0.75
Aktif Olmayan Kamusal Alan Davranışı Eğilimi	4.10	0.67
Özel Yaşam Davranışı Eğilimi	3.88	0.78
Bireysel Yeterlik İnancı	4.22	0.94
Karşılık Beklentisi	3.49	0.87
Devlet Kuruluşlarının Yeterliğine İnanç	3.01	0.78
Gönüllü Çevre Kuruluşlarının Yeterliğine İnanç	3.79	0.60
Endüstriyel Tehdit Algısı	3.62	0.56

Tüm ölçeklerde değerlendirme 5'li likert cevap seçeneği üzerinden yapılmıştır. Buna göre değerlendirmede temel alınan ortalama aralıkları; "1.00–1.80=Hiç Katılmıyorum/Hiç etkili değil/Hiç zarar vermez", "1.81–2.60=Katılmıyorum/Etkili Değil/Zarar vermez", "2.61–3.40=Kısmen katılıyorum/Kısmen etkili/Kısmen zarar verir", "3.41–4.20=Katılıyorum/Etkili/Zarar verir" ve "4.21–5.00=Çok katılıyorum/Çok etkili/Çok zarar verir" şeklindedir. Tablo 1'e göre canlı türlerini koruma eğilimleri içerisinde en yüksek ortalama aktif olmayan kamusal alan davranışına aittir ($\bar{x}$=4.10). Bunu sırasıyla özel yaşam alanı davranışı ve aktif davranış eğilimi izlemektedir ($\bar{x}_{ÖYAD}$=3.88,; $\bar{x}_{AD}$=3.44). Gençlerin canlı türlerini korumaya yönelik bireysel yeterlik inancı 4.22 ortalama ile oldukça yüksektir. Karşılık beklentisine ilişkin ortalama ise 3.49'dur. Canlı türlerinin korunmasında gönüllü çevre kuruluşlarına inanç ($\bar{x}$=3.79) devlet kuruluşlarının yeterliğine inançtan ($\bar{x}$=3.01) daha yüksek bulunmuştur. Canlı türlerine yönelik endüstriyel tehdit algısının ortalaması ise 3.62 olarak bulunmuştur.

Regresyon Analizi Sonucunda Elde Edilen Bulgular

Canlı türlerini koruma eğilimlerine etki eden faktörleri belirlemek için yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Yeterlik İnancı ve Endüstriyel Tehdit Algısı Değişkenlerinin Canlı Türlerini Koruma Eğilimlerine Etkisi

Açıklayıcı Değişken	Aktif Davranış	Aktif Olmayan Kamusal Alan Davranışı	Özel Yaşam Alanı Davranışı
Bireysel Yeterlik İnancı	0.182**	0.177**	0.145*
Karşılık Beklentisi	0.276***	-	-
Devlet Kuruluşlarının Yeterliğine İnanç	-	-	-
Gönüllü Çevre Kuruluşlarının Yeterliğine İnanç	0.197**	0.239***	-
Endüstriyel Tehdit Algısı	0.114*	0.139*	0.166**
R^2	0.226	0.136	0.091
$R^2_{(düzeltilmiş)}$	0.212	0.120	0.074
F Değeri	16.401***	8.823***	5.595***

Tabloda standartlaştırılmış Beta katsayıları verilmiştir.
* p<.05 **p<.01 ***p<.001

Tablo 2 incelendiğinde bireysel yeterlik inancının canlı türlerini korumaya yönelik her üç davranış eğilimine de pozitif yönde etki ettiği görülmektedir (β_{AD}=0.182, p<0.01;β_{AOKAD}=0.177, P<0.01; $\beta_{ÖYAD}$ =0.145, P<0.05). Karşılık beklentisi ise sadece aktif kamusal alan davranışı eğilimine etki etmiştir ve aynı zamanda bu davranış eğiliminin en güçlü açıklayıcı değişkeni olmuştur (β=0.276, p<0.001). Gönüllü çevre kuruluşlarının yeterliğine ilişkin inanç, aktif kamusal alan davranışı eğilimine (β=0.197, p<0.01) ve aktif olmayan kamusal alan davranışı eğilimine (β=0.239, p<0.001) pozitif yönde etki etmiştir. Devlet kuruluşlarının yeterliğine ilişkin inancın ise canlı türlerini koruma eğilimlerinin hiç biri üzerinde anlamlı etkisi bulunmamıştır. Endüstriyel tehdit algısı, her üç davranış eğilimi türüne de pozitif yönde etki etmiş (β_{AD}=0.114, p<0.05;β_{AOKAD}=0.139, P<0.05; $\beta_{ÖYAD}$ =0.166, P<0.01) ve aynı zamanda özel yaşam alanında davranış eğiliminin en önemli açıklayıcı değişkeni olmuştur. Anlamlı etkisi bulunan yeterlik inancı ve endüstriyel tehdit algısı değişkenlerinin canlı türlerini koruma eğilimlerinde açıkladıkları varyans %7.4 ile %21 arasında değişmektedir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırma sonucunda bireysel yeterlik ve grup yeterliği inancının gençlerin canlı türlerini koruma eğilimlerini açıkladığı görülmüştür. Bireysel yeterlik inancı, her üç davranış türüne de etki etmiştir. Buna göre gençler, kendi davranışlarının canlı türlerinin korunmasına etki edeceğine inandıklarında ilgili çevre davranışlarını gerçekleştirme eğilimleri artmaktadır. Benzer olarak, davranış imkânlarına yönelik algının gençlerin biyolojik çeşitliliği koruma eğilimlerinde etkili olduğu bildirilmiştir (Menzel and Bögeholz, 2010; Dervişoğlu, 2007). Bu araştırmada ele alınan bireysel yeterlik inancı "sonuç beklentisi" kavramını (Bandura, 1986) temsil etmektedir. Bu tür inançların kaynağı kişinin kendi yaşantılarıdır (Bandura, 1986). Dolayısıyla eğitim sürecinde öğrencilere canlı türlerini koruma yaşantıları sağlanması son derece önemlidir.

Karşılık beklentisi, sadece aktif davranış eğilimine etki etmiştir. Buna göre gençler kendi davranışlarının toplumda karşılık bulacağına inandıklarında canlı türlerini korumaya yönelik gösteri yapma, organizasyonların faaliyetlerine katılma gibi davranışlarda bulunma eğilimleri artmaktadır. Bu, beklenen bir bulgudur. Çünkü kolektif ikilem durumlarında işbirliğinin sağlanması karşılıklı güvene bağlıdır (Axelrod, 1984). Özellikle biyolojik çeşitliliğin kaybında etkili olan kaynak-yararlanma ikilemlerinde (Ernst, 1997) diğer paydaşların davranışlarına yönelik algılar (sosyal bilgi) önemli rol oynamaktadır. Canlı türlerini korumaya yönelik aktif davranış bağlamında grup halinde gerçekleştirilen ve bazen tehlikeli olabilen davranışlar (örneğin gösterilere katılmak gibi) ele alınmıştır. Karşılık beklentisinin özellikle aktif davranış eğilimine etki etmesi bu şekilde açıklanabilir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, gençler gönüllü çevre kuruluşlarının canlı türlerini korumada ne kadar etkili olacaklarına inanırlarsa, kamusal alan davranışlarını gerçekleştirme eğilimleri de o derece yüksek olacaktır. Gönüllü çevre kuruluşlarına güvenin diğer araştırmalarda da çevre davranışlarını açıkladığı görülmüştür (Lubell et al. 2006). Araştırmada aktif davranış içerisinde çevreci organizasyonların faaliyetlerine katılma gibi davranışlar yer almıştır. Benzer olarak, ankette aktif olmayan kamusal alan davranışı içerisinde yer alan *imza kampanyaları* da genellikle gönüllü çevre kuruluşlarının faaliyetleri ile ilgidir. Gönüllü çevre kuruluşlarının yeterliğine ilişkin inancın söz konusu iki davranış türüne de anlamlı etki etmesinin bununla ilgili olabileceği düşünülmektedir. Sonuç olarak, gençleri gönüllü çevre kuruluşlarından ve bunların faaliyetlerinden haberdar etmek, canlı türlerini korumaya teşvik etmede oldukça önemlidir.

Gençlerin özel yaşam alanı davranışı eğilimi, bireysel yeterlik inancı ve endüstriyel tehdit algısı değişkenleri tarafından açıklanmıştır. Araştırmada özel yaşam alan davranışları bağlamında canlılarla ilgili tüketim davranışları konu edilmiştir. Bireysel yeterlik inancının tüketim davranışlarına etki ettiği bulgusu, diğer araştırmalarda da ortaya çıkmıştır (Lindsay and Strathman, 1997; Kim and Choi, 2005). Ormancılık, gıda vb. canlı türlerinin kullanıldığı endüstri alanlarının faaliyetleri, söz konusu ürünlere olan taleple yakından ilişkilidir. Dolayısıyla kişiler kendi tüketim davranışları ile canlı türlerinin kaybına ve korunmasına etki edebilirler. Bu araştırmanın bulguları da canlı türlerinin kaybında rol oynayan paydaşlardan olan endüstrinin, diğer bir deyişle ekonomik unsurların biyolojik çeşitlilik eğitimi içerisine dahil edilmesinin gerekliliğine ve önemine işaret etmektedir.

Not: Bu çalışma 26-28 Nisan 2012 tarihlerinde Antalya'da 46 Ülkenin katılımıyla düzenlenmiş olan "3rd International Conference on New Trends in Education and Their Implications"da sözlü bildiri olarak sunulmuş olup, "Journal of Research in Education and Teaching" Bilim Kurulu tarafından yayınlanmak üzere seçilmiştir.

KAYNAKÇA

Axelrod, Robert M. (1984). *The Evolution of Cooperation*. New York: Basic Books.

Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Blake, D. E. (2001). Contextual effects of environmental attitudes and behavior. *Environment and Behavior 33*, 708–725.

CBD- Convention on Biological Diversity (1992). Rio de Janeiro: World Conference on Sustainable Development.
Dervişoğlu, S. (2007). *Biyolojik Çeşitliliğin Korunmasına Yönelik Eğitim İçin Öğrenme Ön Koşulları*, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ernst, A. (1997). *Ökologisch-soziale Dilemmata. Psychologische Wirkmechanismen des Umweltverhaltens*, Beltz-Psychologie Verlags Union, Weinheim.

Gardner, G. T., & Stern, P. C. (1996). *Environmental problems and human behavior*. Boston: Allyn & Bacon.
Hardin, G. (1968). The tragedy of the commons, *Science, 162*, 1243-1248.

Kim, Y. & Choi, M. S. (2005). Antecedents of Green Purchase Behavior: An Examination of Collectivism, Environmental Concern, and PCE, *Advances in Consumer Research, 32*, 592-599.

Lindsay, J. J. & Strathman, A. (1997). 'Predictors of recycling behaviour: An application of a modified health belief model', *Journal of Applied Social Psychology, 27* (20), 1799-1823.

Lubell, M., Zahran, S. & Vedlitz, A. (2007). Collective Action and Citizen Responses to Global Warming, *Political Behavior, 29,* 391–413.

Lubell, M., Vedlitz, A., Zahran, S., & Alston, L. (2006). Collective action, environmental activism, and air quality policy. *Political Research Quarterly, 59*(1), 149–160.

Lubell, M. (2002.) "Environmental Activism as Collective Action." *Environment and Behavior, 34* (4): 431-54.
Mayer, J. (1996). Biodiversitätsforschung als Zukunftsdisziplin. *Berichte des Instituts für Didaktik der Biologie*, *5*, 19-41.

Médail, F. & Quézel, P. (1997). Hot-spots analysis for conservation of plant biodiversity in the Mediterranean Basin, *Annals of the Missouri Botanical Garden, 84,* 112–127.

Meinhold, J. L. & Malkus, A. J., (2005). Adolescent Environmental Behaviors. Can Knowledge, Attitudes and Self-Efficacy, Make a Difference? *Environment and Behavior, 37* (4), 511-532.

Menzel, S. & Bögeholz, S. (2010). Values, Beliefs and Norms That Foster Chilean and German Pupils' Commitment to Protect Biodiversity, *International Journal of Environmental and Science Education, 5*(1), 31-49.

Myers, N., Mittermeier, R. A., Mittermeier, C. G., Da Fonseca, G. A. B. & Kent, J. (2000). Biodiversity hotspots for conservation priorities, *Nature, 403*, 853- 858.

Stern, P. C., (2000). Toward a coherent theory of environmentally significant behaviour, *Journal of Social Issues, 56*, 407-424.

Wilson, E. (1988). The Current State of Biological Diversity. *Biodiversity*, E. O. Wilson (eds.), National Academy Press, Washington D.C., 3-18.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs, Haziran, Temmuz 2012 Cilt 1 Sayı 2 ISNN: 2146-9199

İLKÖĞRETİM 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN MİTOZ BÖLÜNME KONUSUNDAKİ BİLGİLERİNİN ÇİZİM YÖNTEMİ İLE İNCELENMESİ

Gonca Harman
Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, Samsun, Türkiye
gonca.harman@omu.edu.tr

Özet

Bu çalışmanın amacı ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin mitoz bölünme konusundaki bilgilerinin çizim yöntemi ile incelenmesidir. Çalışma grubu 71 8. sınıf öğrencisi ile oluşturulmuştur. Çalışmada öğrencilerden mitoz bölünme ile ilgili çizim yapmaları ve mitoz bölünme konusunu yazılı olarak açıklamaları istenmiştir. Öğrencilerin çizimleri ve yazılı açıklamaları betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Ayrıca çizimler ve yazılı açıklamalar seviyeler halinde gruplara ayrılmış ve yorumlanmıştır.

Çalışma sonucunda öğrencilerin önemli bir bölümünün seviye 3 ve seviye 2 düzeyinde çizimler yaptığı, seviye 4 ve seviye 2 düzeyinde bilgi verdiği tespit edilmiştir. Çalışma sonuçları öğrencilerin mitoz bölünme ile ilgili bilgi sahibi olmalarının yanı sıra bu konuda bazı eksik ya da yanlış bilgilere sahip olduklarını göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: 8. sınıf öğrencisi, mitoz bölünme, çizim, bilgi.

INVESTIGATION OF PRIMARY SCHOOL 8th GRADE STUDENTS' KNOWLEDGE ABOUT MITOSIS BY DRAWING METHOD

Abstract

The aim of this study is to examine primary school 8th grade students' knowledge about mitosis by drawing method. Working group was formed with 71 8th grade students. Students was asked to draw about mitosis and students was asked to write explanation about mitosis in this study. Students' drawings and explanations about mitosis was analyzed with descriptive analysis method. Also drawings and explanations about mitosis was divided into levels in the groups and was interpreted.

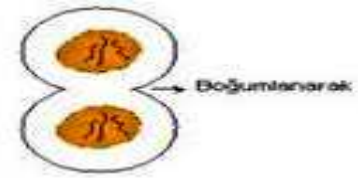
At the end of the study was identified that students' drawings were in the level 3 and level 2, students' knowledge were in the level 4 and level 2. The results of the study was showed that students had knowledge about mitosis in addition to students had missing or wrong knowledge about this matter.

Key Words: 8th grade student, mitosis, drawing, knowledge.

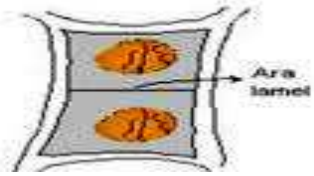
GİRİŞ

Bütün canlılarda görülen hücre bölünmesinin gerçekleştiği canlı veya hücreye bağlı olarak yeni hücreler, yumurta ve sperm gibi eşey hücreleri meydana gelir; yenilenme ve büyüme sağlanır. Tek hücreli canlıların çoğalması, çok hücreli canlıların büyümesi, erkek ve dişi eşey hücrelerinin meydana gelmesi için çok önemli olan hücre bölünmesinde hücrenin öncelikle belli bir büyüklüğe ulaşması gerekmektedir. Büyüme ve yaraların

onarılması vücut hücrelerinde mitoz bölünme ile gerçekleşirken üreme organlarında eşey ana hücrelerinden eşey hücrelerinin meydana gelmesi ise mayoz bölünme ile gerçekleşmektedir. Mitoz bölünmede birbirini izleyen farklı evrelerde çekirdeğin ve sitoplâzmanın bölünmesi sonucunda iki yavru hücre meydana gelir. Hücre bölünmesi öncesinde canlının kalıtsal özelliklerini taşıyan ve çekirdekte yer alan kalıtım maddesinin birer kopyası yapılır. Bu kalıtım maddesi mitozun başlangıcında kromozom adı verilen yapılara dönüşür. Hayvan hücresinde mitoz bölünmenin ilk evresinde kromozomlar belirgin halde görülmeye başlar. Daha sonraki evrelerde hücrenin ortasında dizilen kromozomlar ikiye ayrılarak hücrenin karşılıklı kutuplarına doğru hareket ederler ve oluşacak hücrelerin her ikisi de kromozomların kalıtım maddesinin birer kopyasını almış olurlar. Böylece çekirdek bölünmesini tamamlayan hücre sitoplâzma bölünmesine geçer.



Hayvan hücresinde sitoplâzma bölünmesi

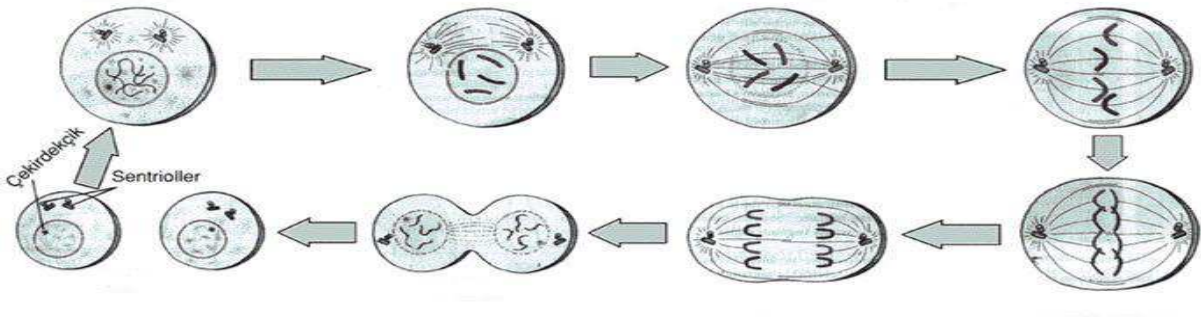


Bitki hücresinde sitoplâzma bölünmesi

Sitoplâzma bölünmesi sırasında hayvan hücresi ortadan ikiye boğumlanarak ayrılır ve mitoz bölünme tamamlanır. Bitki hücresinde ise sitoplâzma bölünmesi hayvan hücresinden farklı olarak hücrenin ortasında oluşan ara lamel ile hücrenin ikiye ayrılması ile gerçekleşir.

Mitoz bölünme sonucunda ana hücre ile genetik açıdan aynı olan, aynı sayıda ve özellikte kromozom içeren iki yavru hücre meydana gelir. Mitoz bölünmede kromozom sayısı değişmez ve kromozomlar arasında parça değişimi gerçekleşmez (Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2009).

Hayvan Hücresinde Mitoz Bölünme



Bitki Hücresine Mitoz Bölünme

8. sınıf fen ve teknoloji dersi "Hücre Bölünmesi ve Kalıtım" ünitesinde yer alan mitoz bölünme konusu büyüme, yenilenme, gelişme, üreme ve kalıtım konularının temelini oluşturmaktadır. Bu nedenle ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin 8. sınıf fen ve teknoloji dersi "Hücre Bölünmesi ve Kalıtım" ünitesinde yer alan mitoz bölünme konusundaki bilgilerini çizim yöntemi ve yazılı açıklama ile incelemek amacıyla nitel bir çalışma yapılmıştır.

Açık uçlu bir yöntem olan çizim yöntemi diğer işlemler veya yöntemler kullanıldığı zaman gizli kalabilen bilgilerin, öğrenmelerin ve anlama düzeylerinin kelimelerle sınırlandırılmadan ortaya çıkarılması konusunda son derece önemlidir. Her yaş grubunda uygulanabilecek çizim yöntemi ile öğrenciler kendi öğrenmelerini yansıtabilirler (Aydoğdu ve Kesercioğlu, 2005). Bu amaçla çizim yöntemi kullanılarak yapılan çeşitli araştırmalarda da öğrencilerin incelenen konularla ilgili sahip oldukları bilgiler (Rennie ve Jarvis, 1995; Kara,2007; Yörek, 2007; Acar ve Tarhan, 2008; Bartoszeck, Machado ve Amann-Gainotti, 2008; Kara, Avcı ve Çekbaş, 2008; Şahin, İpek ve Ayas, 2008; Uzunkavak, 2009a, 2009b; Çelikler ve Topal, 2011) ortaya çıkarılmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Türü

8. sınıf öğrencilerinin mitoz bölünme konusundaki bilgilerini çizim yöntemi ve yazılı açıklama ile incelemek amacıyla nitel bir çalışma yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu 2011-2012 eğitim öğretim yılı güz döneminde ilköğretim 8. sınıfta öğrenim görmekte olan 71 öğrenciden oluşturulmuştur.

Verilerin Analizi

Çalışmada öğrencilerden mitoz bölünme ile ilgili çizimler yapmaları ve bu çizimleri yazılı olarak açıklamaları istenmiştir. Öğrencilerin çizimleri ve yazılı açıklamaları betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Ayrıca yapılan çizimler ve yazlı açıklamalar seviyeler halinde gruplandırılmış ve yorumlanmıştır.

Betimsel analiz ile veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara uygun bir şekilde organize edilebilir ya da gözlem ve görüşmede kullanılan sorular ve boyutlara dikkat edilerek sunulabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

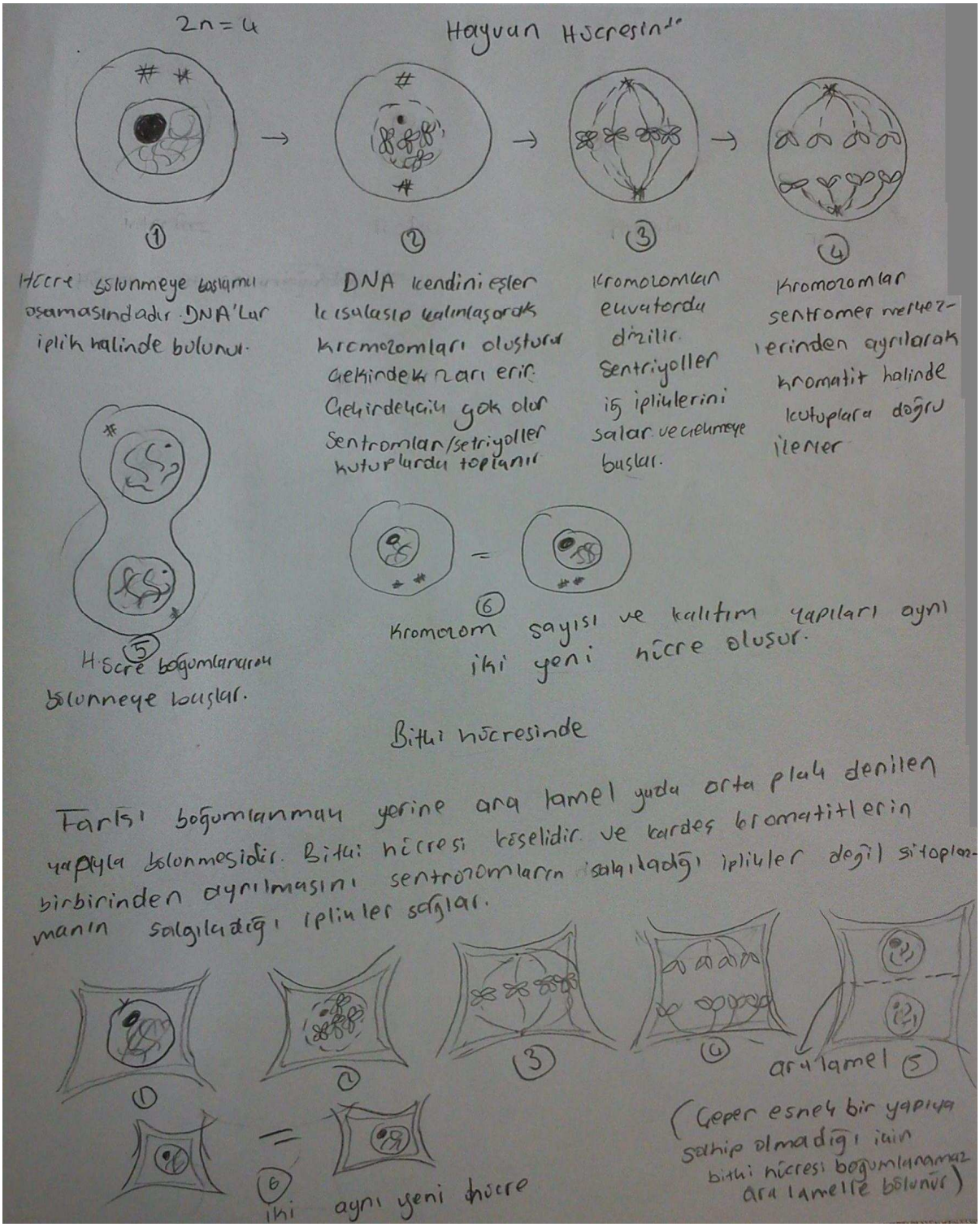
Tablo 1: Teorik Bilgilerin ve Çizimlerin Değerlendirildiği Seviye Grupları

Seviyeler	Teorik Bilgi	Çizim
Seviye 1	Yok	Yok
Seviye 2	Yanlış	Yanlış
Seviye 3	Kısmen doğru	Kısmen doğru
Seviye 4	Eksik	Eksik
Seviye 5	Tamamen doğru ve eksiksiz	Tamamen doğru ve eksiksiz

(Bartoszeck, Machado ve Amann-Gainotti, 2008).

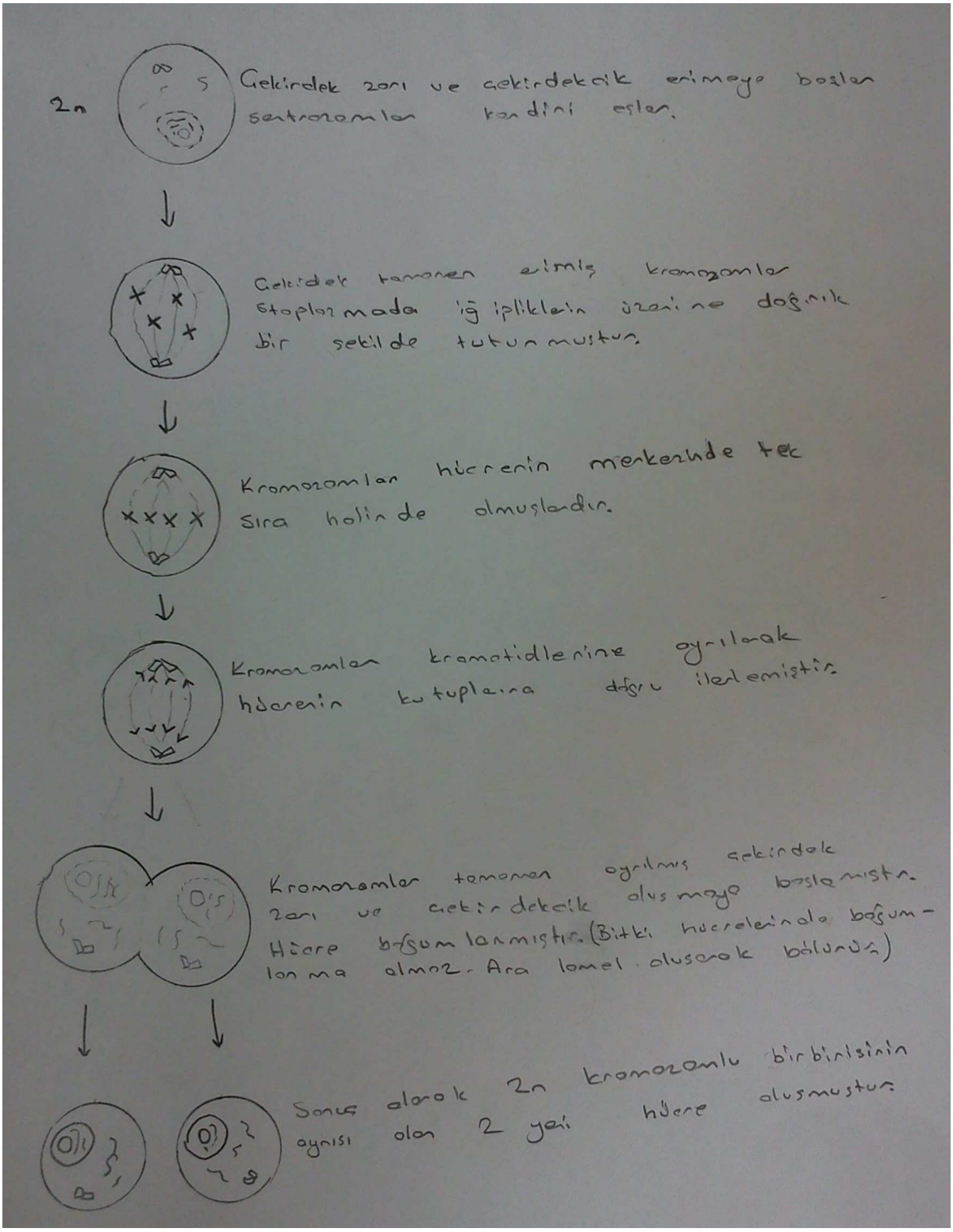
BULGULAR

Mitoz bölünme konusunda öğrencilerin ifade ettikleri teorik bilgiler ve yaptıkları çizimler çözümlenmiş ve yorumlanmıştır. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin mitoz bölünme konusunu öğrenme düzeyleri ve bilgileri ortaya konmuştur. Öğrencilerin ifade ettikleri teorik bilgiler ve yaptıkları çizimler seviye 1, seviye 2, seviye 3, seviye 4 ve seviye 5 şeklinde gruplandırılmıştır (Bartoszeck, Machado ve Amann-Gainotti, 2008). Ayrıca öğrencilerin ifade ettikleri teorik bilgi ve yaptıkları çizimlerden örnekler verilmiştir.



Şekil 1: Tamamen Doğru ve Eksiksiz Teorik Bilgi ve Çizim Örneği (seviye 5)

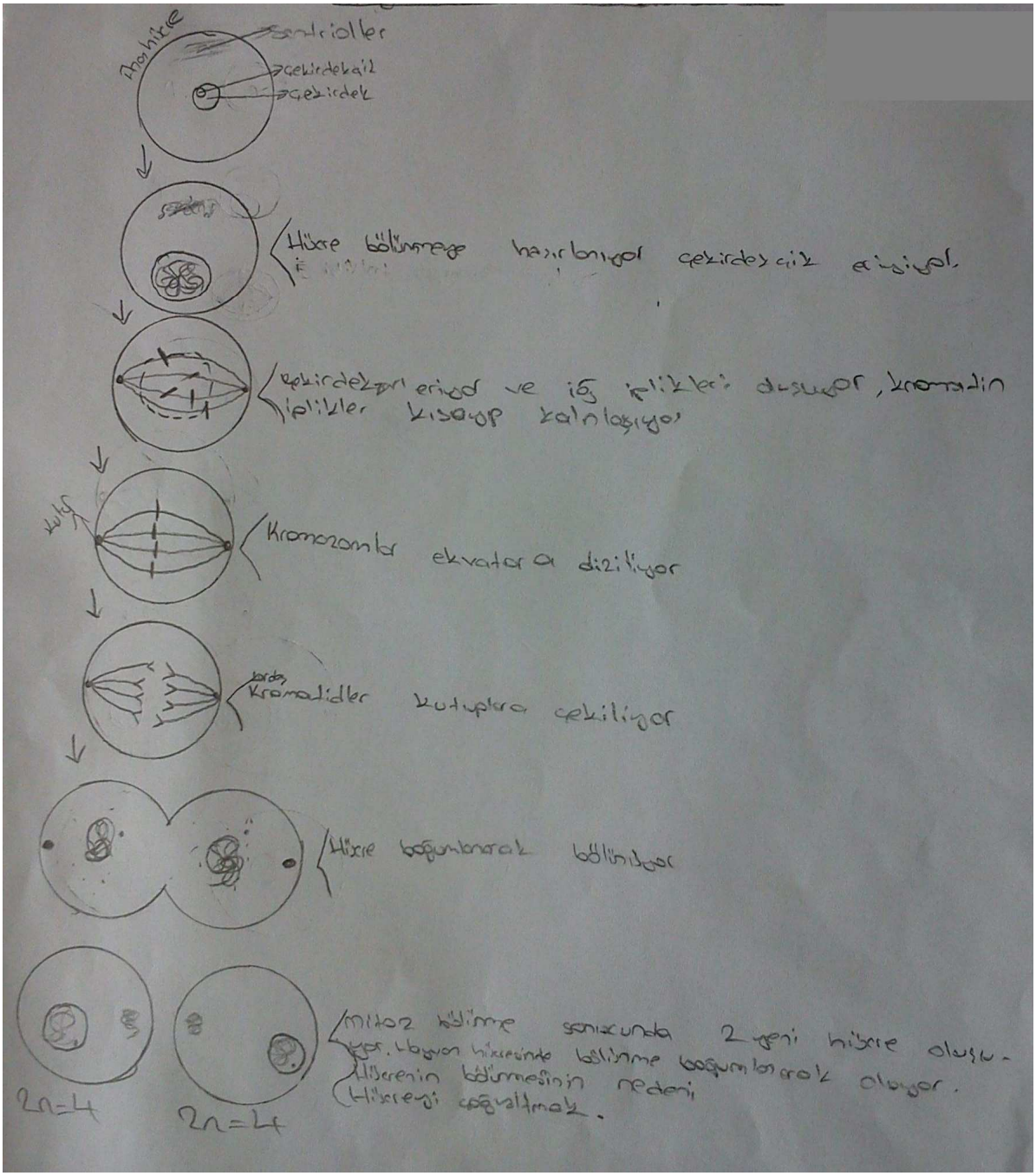
Şekil 1'de görüldüğü gibi öğrenci mitoz bölünme ile ilgili tamamen doğru ve eksiksiz bilgi vererek tamamen doğru ve eksiksiz bir çizim yapmıştır.



Şekil 2: Eksik Teorik Bilgi ve Çizim Örneği (seviye 4)

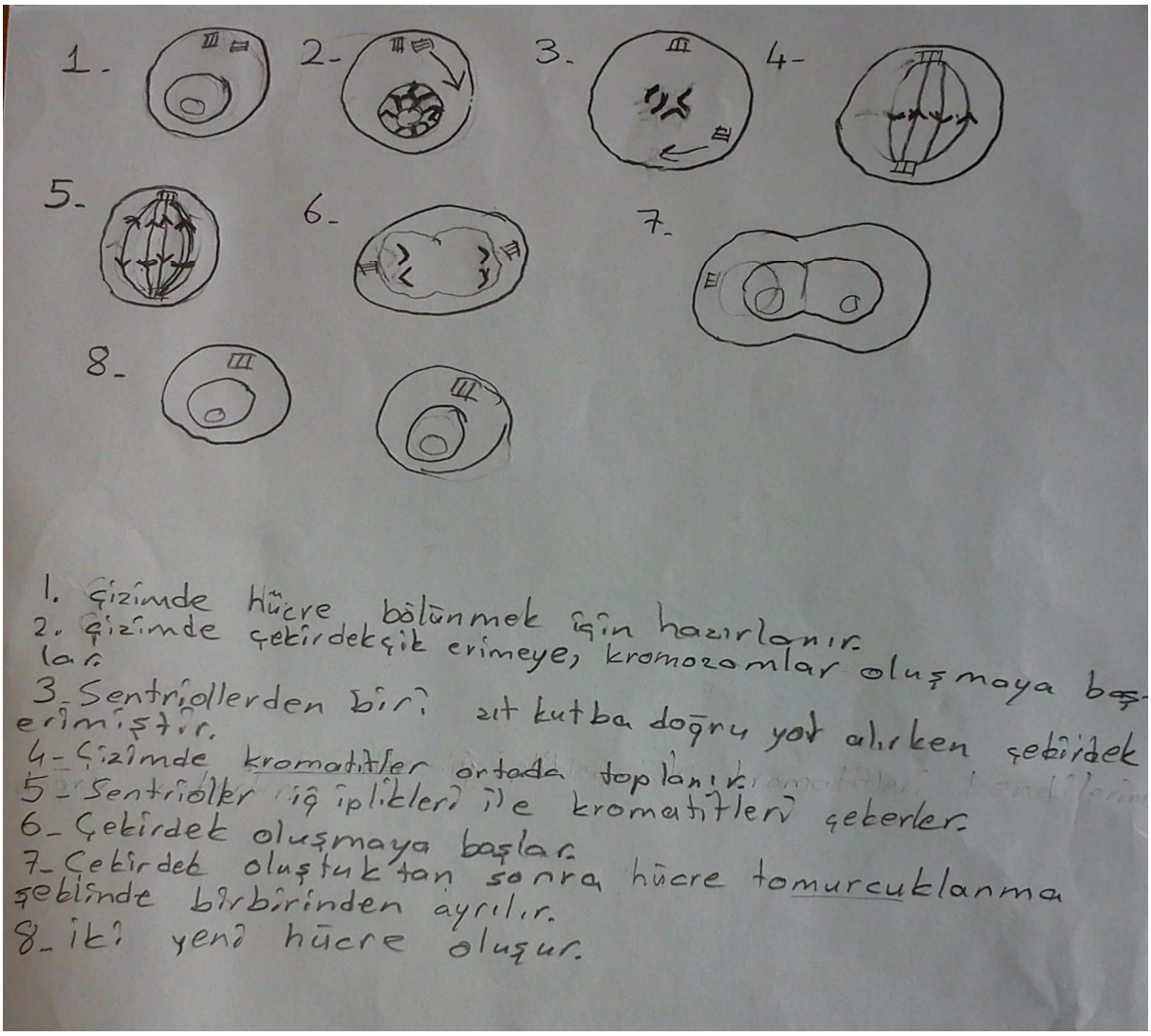
Şekil 2'de görüldüğü gibi öğrenci mitoz bölünme ile ilgili eksik bilgi vererek eksik bir çizim yapmıştır. Bölünmenin hazırlık aşamasında DNA'nın (genetik materyal) kendini eşlediği, bölünmenin ilk safhasında

kromatin iplikler şeklindeki genetik materyalin kısalıp kalınlaşarak kromozom halini aldığı ifade edilmemiştir. Ayrıca bu olayların gerçekleştiği safha teorik bilgi ve çizim açısından belirtilmemiştir.



Şekil 3: Kısmen Doğru Teorik Bilgi ve Çizim Örneği (seviye 3)

Şekil 3'te görüldüğü gibi öğrenci mitoz bölünme ile ilgili kısmen doğru bilgi vererek, kısmen doğru bir çizim yapmıştır. Öğrencinin bölünmenin hazırlık aşamasında DNA'nın (genetik materyal) kendini eşlediğini belirtmediği, çiziminde boğumlanma sırasında çekirdek zarını çizmediği, açıklamasında ise hayvan ve bitki hücresinde sitoplâzma bölünmesi arasındaki farkı ifade etmediği görülmektedir. Buradan öğrencinin konu ile ilgili kısmen bilgi sahibi olduğu anlaşılmaktadır.



Şekil 4: Yanlış Teorik Bilgi ve Çizim Örneği (seviye 2)

Şekil 4'de görüldüğü gibi öğrenci mitoz bölünme ile ilgili yanlış bilgi vererek, yanlış bir çizim yapmıştır. Çizimde genetik materyal ve bazı safhalarda iğ iplikleri gösterilmemiş ve kromozom sayıları hatalı çizilmiştir. Ayrıca bölünmenin hazırlık aşamasında DNA'nın (genetik materyal) kendini eşlediği ifade edilmemiştir. Bölünmede gerçekleşen safhaların sıraları karıştırılmıştır. Hayvan ve bitki hücresinde sitoplâzma bölünmesi arasındaki fark ifade edilmemiştir. "Kromatitler ortada toplanır. Hücre tomurcuklanma şeklinde birbirinden ayrılır." ifadelerinden öğrencinin bu konuda yanlış bilgilere sahip olduğu anlaşılmaktadır.

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin mitoz bölünme ile ilgili olarak teorik bilgi ve çizimlerinin frekans ve yüzde değerleri tablo 2' de gösterilmiştir.

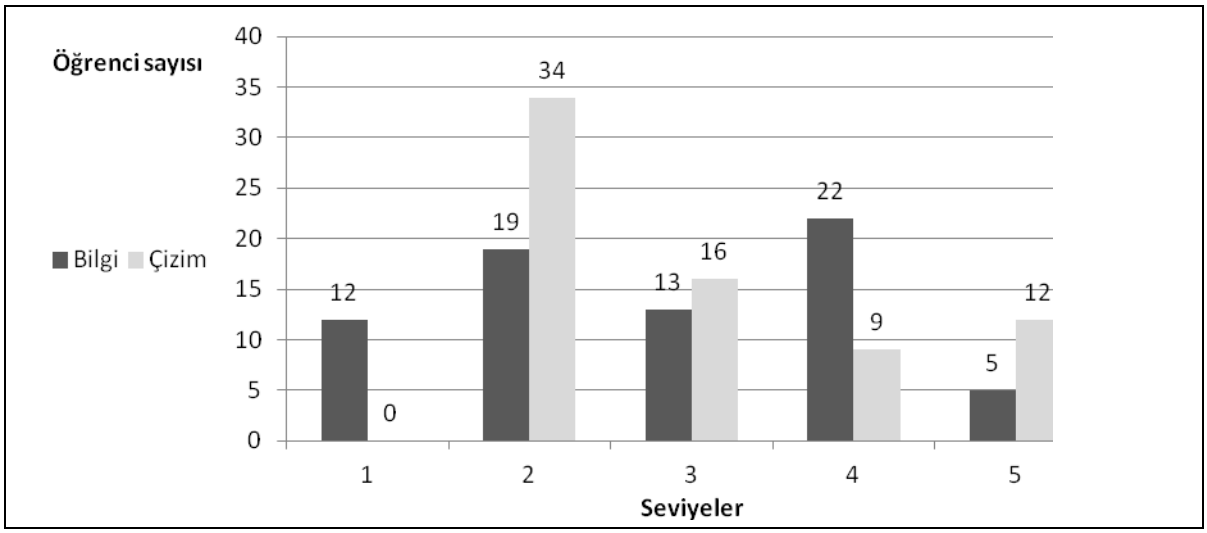
Tablo 2: Mitoz Bölünme ile İlgili Teorik Bilgi ve Çizim Seviyeleri için Yüzde ve Frekans Değerleri

Seviyeler	Teorik Bilgi	f	%	Çizim	f	%
Seviye 1	Yok	12	16,9	Yok	0	0
Seviye 2	Yanlış	19	26,7	Yanlış	34	47,8
Seviye 3	Kısmen doğru	13	18,3	Kısmen doğru	16	22,5
Seviye 4	Eksik	22	30,9	Eksik	9	12,7
Seviye 5	Tamamen doğru ve eksiksiz	5	7,04	Tamamen doğru ve eksiksiz	12	16,9

Tablo 2' de ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin %7,04'ünün 5. seviyede (tamamen doğru ve eksiksiz), % 30,9'unun 4. seviyede (eksik), % 18,3'ünün 3. seviyede (kısmen doğru), % 26,7'sinin 2. seviyede (yanlış) teorik bilgi verebildikleri ve % 16,9'unun mitoz bölünme ile ilgili olarak teorik bilgi veremedikleri görülmektedir. Öğrencilerin % 16,9'unun 5. seviyede (tamamen doğru ve eksiksiz), % 12,7'sinin 4. seviyede (eksik), % 22,5'inin 3. seviyede (kısmen doğru), % 47,8'inin 2. seviyede (yanlış) çizim yapabildikleri görülmektedir.

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin mitoz bölünme ile ilgili olarak ifade ettikleri teorik bilgiler ve yapıkları çizimlere ait frekans-seviye dağılımları grafik 1' de gösterilmiştir.

Grafik 1: Mitoz Bölünme ile İlgili Teorik Bilgi ve Çizimlerin Frekans-Seviye Dağılımları



Hayvan ve bitki hücresinde sitoplâzma bölünmesi arasındaki farklarla ilgili olarak 8. sınıf öğrencilerinin % 23,9'u sitoplâzma bölünmesi sırasında hayvan hücresinin ortadan ikiye boğumlanarak ikiye bölündüğünü, bitki hücresinde hayvan hücresinden farklı olarak hücrenin orta kısmında ara lamel adı verilen bir yapı oluşturularak hücrenin ikiye bölündüğünü ifade ederken geri kalan öğrenciler bu önemli farkı belirtmemişlerdir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Yapılan çalışma sonucunda kullanılan çizim yönteminin 8. sınıf öğrencilerinin mitoz bölünme konusunda sahip oldukları bilgileri açığa çıkarmada etkili olduğu görülmüştür. Rennie ve Jarvis (1995), Kara (2007), Yörek (2007), Acar ve Tarhan (2008), Bartoszeck, Machado ve Amann-Gainotti (2008), Kara, Avcı ve Çekbaş (2008), Şahin, İpek ve Ayas (2008), Uzunkavak (2009a, 2009b), Çelikler ve Topal (2011) tarafından yapılan araştırmalarda da öğrencilerin çeşitli konularda sahip oldukları bilgiler çizim yöntemi kullanılarak ortaya çıkarılmıştır.

Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre 8. sınıf öğrencilerinin büyüme, yenilenme, gelişme, üreme ve kalıtım konularının temelini oluşturan mitoz bölünme ile ilgili yaptıkları çizimlerin daha çok 3. (% 22,5) ve 2. (% 47,8) seviyede olduğu, teorik bilgilerin ise 4. (% 30,9) ve 2. (% 26,7) seviyede olduğu tespit edilmiştir.

Hayvan ve bitki hücresinde sitoplâzma bölünmesi arasındaki farklarla ilgili olarak 8. sınıf öğrencilerinin % 23,9'unun bu önemli farkı ifade edebildikleri görülmüştür.

Çalışma sonucunda 8. sınıf öğrencilerinin % 16,9'unun mitoz bölünme konusunda teorik bilgi veremediği, % 26,7'sinin yanlış bilgi verdiği ve % 47,8'inin yanlış çizim yaptığı görülmüş; öğrencilerin mitoz bölünme konusunda eksik ya da yanlış bilgilere sahip oldukları saptanmıştır.

Öğrencilerin mitoz bölünme ile ilgili bilgi sahibi olmalarını ve sahip oldukları bilginin kalıcılığını sağlamak için konu görsel materyaller kullanılarak anlatılmalıdır. Öğrenci yaparak yaşayarak daha iyi öğreneceği ve öğrendiği bilgileri uzun süre hatırlayacağı için kolay bulunabilecek malzemelerle öğrencilere hayvan ve bitki hücresinde mitoz bölünmenin safhalarını gösteren modeller yaptırılmalıdır.

Not: Bu çalışma 26-28 Nisan 2012 tarihlerinde Antalya'da 46 Ülkenin katılımıyla düzenlenmiş olan "3rd International Conference on New Trends in Education and Their Implications"da sözlü bildiri olarak sunulmuş olup, "Journal of Research in Education and Teaching" Bilim Kurulu tarafından yayınlanmak üzere seçilmiştir.

KAYNAKÇA

Acar, B. & Tarhan, L. (2008). Effects of cooperative learning on students' understanding of metallic bonding. *Resarch in Science Education*, 38(4), 401–420.

Aydoğdu, M. ve Kesercioğlu, T. (Ed.). (2005). *İlköğretimde fen ve teknoloji öğretimi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Bartoszeck, A.B. , Machado, D.Z. & Amann-Gainotti, M. (2008). Representations of internal body image: a study of preadolescents and adolescent students in Araucaria, Paraná, Brazil. *Ciências & Cognição*, 13(2), 139-159.

Çelikler, D. ve Topal, N. (2011). İlköğretim fen bilgisi öğretmen adaylarının karbondioksit ve su döngüsü konusundaki bilgilerinin çizim ile saptanması. *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications Proceedings Book,* (ss. 776-784).

Kara, İ. (2007). Revelation of general knowledge and misconceptions about Newton's laws of motion by draving method. *World Applied Sciences Journal*, 3(1), 770-778.

Kara,İ., Avcı, E. D. ve Çekbaş, Y. (2008). Fen bilgisi öğretmen adaylarının ışık kavramı ile ilgili bilgi düzeylerinin araştırılması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46-57. 11.07.2011 tarihinde http://efd.mehmetakif.edu.tr/arsiv/aralik2008/46-57.html adresinden alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2009). *İlköğretim 8. sınıf fen ve teknoloji ders kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Rennie, L.J. & Jarvis, T. (1995). Children's choice of drawings to communicate their ideas about technology. *Research in Science Education*, 25(3), 239-252.

Şahin, Ç., İpek, H. & Ayas, A. (2008). Students' understanding of light concept primary schools: A cross-age study. *Asia-Pacific Forum on Science learning and teaching*, 9(1), Article 7.

Uzunkavak, M. (2009a). Öğrencilerin Newton kanunları bilgilerinin yazı ve çizim metoduyla karşılaştırılması. *SDU International Journal of Technologic Sciences*, 1(1), 29-40.

Uzunkavak, M. (2009b). Öğrencilerin iş kavramında pozitiflik-negatiflik ayrımı becerilerinin yazı ve çizim metoduyla ortaya çıkarılması. *SDU International Journal of Technologic Sciences* 1(2), 10-20.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yörek, N. (2007). Öğrenci çizimleri yoluyla 9 ve 11. sınıf öğrencilerinin hücre konusunda kavramsal anlama düzeylerinin belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 107-114.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs, Haziran, Temmuz 2012 Cilt 1 Sayı 2 ISNN: 2146-9199

İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK ÖĞRENME STİLLERİ ÖLÇEĞİ GELİŞTİRİLMESİ (AÖS-İ)

Dr. Mustafa Otrar
Marmara Üniversitesi
Atatürk Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü

Dr. Dilek Çağırgan Gülten
İstanbul Üniversitesi
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi
İlköğretim Bölümü

Ekrem Özkan
İstanbul Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi

Özet

Bu çalışmanın amacı ilköğretim öğrencilerinin görsel, işitsel, dokunsal ve kinestetik olmak üzere algısal öğrenme stillerine yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. Araştırmanın örneklemini 2011-2012 öğretim yılında İstanbul ilinde yer alan ilköğretim okullarının dört ve beşinci sınıflarında okuyan 446 öğrenci oluşturmaktadır. Ölçeğin geçerlik çalışmalarında görünüş geçerliği ve kapsam geçerliği için uzman görüşüne başvurulmuş ve sonuçlar Lawshe analizi ile değerlendirilmiştir. Yapı geçerliliği için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Faktör sonucunda ölçeğin 36 madde ve görsel, işitsel, dokunsal ve kinestetik olmak üzere dört faktörden oluştuğu, açıklanan toplam varyansın %69,37 olduğu bu faktörlerin yük değerlerinin %36,092 ile %11,564 arasında değiştiği saptanmıştır. Yapılan güvenirlik analizi sonucunda ölçeğin Cronbach's Alfa katsayısı ise 0,95 olarak hesaplanmıştır. Faktörler arasında alfa katsayısı 0.92-0.97 arasında değişmektedir. Madde analizlerinde ise madde-toplam ve madde-kalan korelasyonlarının anlamlı ($p<0.001$), ayırdedicilik için yapılan analizlerde de tüm madde, faktör puanlarının ayırdedici olduğu gözlenmiştir. Araştırmada sonunda geliştirilen AÖS-İ ölçeğinin ilköğretim öğrencilerinin öğrenme stillerinin belirlenmesi ile ilgili önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Öğrenme stileri, görsel, işitsel, dokunsal, kinestetik.

DEVELOPING A LEARNING STYLES SCALE FOR PRIMARY SCHOOL STUDENTS (AOS-I)

Abstract

The purpose of this work is to develop a valid and reliable means of test for primary school students' receptive learning styles including visual, audial, tactual and kinesthetic ones. 446 primary school students, who are in the fourth and fifth grades in the city of Istanbul, in the 2011-2012 academic year, constitute the sample of the research. Expert opinion has been appealed for face validity and content validity during the validity process of the scale. The facts that the scale has 36 items and consists of 4 factors such as visual, audial, tactual and kinesthetic; the total variance revealed is % 69,37; the loading values of those factors range from % 36,092 to % 11,564 have been determined. According to the result of validity analysis, Cronbach's Alpha coefficient of the scale has been calculated as 0,95. Alpha coefficient among the factors ranges from 0,92 to 0,97. It has been observed that, in the process of item analysis, item-total and item-difference correlations are meaningful and that, in the analysis for distinctiveness, all item factor points are distinctive. At the end of the research, suggestions have been given regarding to the developed AOS-I scale for determining primary school students' learning styles

Key Words: Learning styles, visual, audial, tactual, kinesthetic.

GİRİŞ

Bireyin fiziksel, bilişsel veya duyuşsal olarak göstermiş olduğu farklılıkların, tüm hayat sürecini etkilemekle birlikte öğrenme ile ilgili süreçleri de etkilediği bilinmektedir (Kolay, 2008). Öğrenmeyi yönlendiren fiziksel yapılar her birey için değişebilen süreçlerin oluşmasına yol açtığından öğrenme süreci de tüm bireyler için aynı değildir (Demirel, 2003). Aynı olgu ve olaylar içselleştirilerek öğrenilirken, aynı ortam ve zamanda her bireyin yaklaşımı farklı olabilmektedir (Dağhan ve Akkoyunlu, 2011). Öğrenmedeki bireysel farklılıklar, yani öğrenenlerin bilişsel davranış biçimleri, yaklaşımları, zihinlerini kullanış biçimlerindeki farklılıklar, algılama, bilgi işleme, düşünme ve öğrenme stilleri gibi başlıklar altında ele alınmaktadır (Bacanlı, 2000).

Günümüzde öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önüne almada popüler olan, Felder ve Silverman (1988) tarafından "bireylerin bilgiyi alma, tutma ve işleme sürecindeki karakteristik güçlülük ve tercihler" olarak tanımlanan öğrenme stilleri kavramı büyük bir önem kazanmıştır (Demir, 2010). Doğuştan ve doğal yatkınlıktan gelen öğrenme stilleri her birey hakkında ipucu sağlayan gözlemlenebilir ve kendine özgü davranışları kapsar (Kaplan ve Kies, 1995). Algılama, bilgiyi zihne yerleştirme, geçmiş yaşantılar, çevre etkisi, kalıtsal özellikler gibi konularla ilgili çok boyutlu bir kavram olan ve farklı boyutlara odaklanarak çeşitli bakış açılarıyla yaklaşılmakta olan öğrenme stilleriyle ilgili birçok tanım ve yaklaşım bulunmaktadır (Cesur, 2008). Öğrenme stili kavramı 1960'lı yıllarda Rita Dunn tarafından öğrencilerin birbirlerinden farklı şekillerde öğrendikleri varsayımıyla oluşmuş ve çok sayıda eğitim araştırmacısı tarafından irdelenerek pek çok öğrenme stili modeli ortaya konulmuştur. Bunların hemen hepsindeki temel ilke, bütün bireylerin öğrenme sürecinde öğrenme şekillerinin farklılaştığıdır (Dağhan ve Akkoyunlu, 2011). Rita Dunn tarafından 'her bir öğrencinin yeni ve zor bilgiyi öğrenmeye hazırlanırken, öğrenirken ve hatırlarken farklı ve kendilerine özgü yollar kullanması' olarak tanımlanan öğrenme stilleri bireyin doğuştan sahip olduğu ve onun başarısını etkileyen karakteristik özelliğidir (Boydak, 2001). Öğrenme sürecinde bazı bireyler; görsel (şekil, resim, grafik vb.), işitsel ya da bedensel kanallarla daha kolay ve kalıcı öğrenmekteyken, bazı bireyler bireysel olarak bazıları da başkalarıyla birlikte öğrenmede başarılı olabilmektedirler. Tüm bu farklılıklar da bireyin öğrenme stillerini ortaya koymaktadır (Felder, 1996).

Genel olarak literatürde görsel, işitsel ve kinestetik/dokunsal olmak üzere üç öğrenme stili üzerinde durulduğu görülmektedir (Şimşek, 2002; Boydak, 2001). Öğrenme stili görsel olan kişiler şemalar, diyagramlar ve benzeri görsel teknikler yardımıyla daha iyi öğrenebilmektedirler. İşitseller ise, işitme duyuları aracılığıyla daha iyi öğrenen kişilerdir ve onlar için öğrenmede en iyi yol dinlemedir. Kinestetik öğrenme stiline sahip kişiler ise konuyu en iyi kendi başlarına yaptıklarında öğrenebilirler (Fleming, 1995). Bireyin görsel, işitsel, dokunsal ve kinestetik olarak değişen bilgiyi en iyi şekilde algılayış tercihleri, alan yazında "Algısal Öğrenme Stilleri (AÖS)" olarak adlandırılmakta ve bilginin duyular yardımı ile alınması temeline dayanmaktadır (Uğur, 2008). Bu algısal öğrenme stilleri Dunn and Dunn Öğrenme Stili Modelinin fizyolojik boyutlarından algısal boyutuyla örtüşmektedir (Otrar, 2007; Şimşek, 2007).

Ülkemizde yapılan araştırmalar incelendiğinde; Dunn ve Dunn öğrenme stilleri modeli temel alınarak, Otrar (2006) tarafından ortaöğretim düzeyi ve Şimşek (2007) tarafından 9–11 yaş öğrencileri için Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği geliştirildiği görülmektedir. Gökdağ (2004) ise Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Tercihleri Modeli'ne dayalı olarak görsel, işitsel ve hareketsel olmak üzere üç öğrenme stilini içeren, ilköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf öğrencileri için bir ölçek geliştirmiştir. Ancak, ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin görsel, işitsel, dokunsal ve kinestetik algısal öğrenme tercilerini ölçen bir araca rastlanılmamıştır. Demirel (2002) tarafından da ifade edildiği gibi öğrenme sırasında, tüm duyuların kullanılması öğrenmenin niteliği ve kalıcı izli olması açısından önemlidir. Bu bağlamda, ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin görsel, işitsel, dokunsal ve kinestetik öğrenme stillerinin tespit edilmesine yönelik bir ölçek geliştirilmesinin, bir ihtiyaç ve uygulamadaki olası olumlu etkileri düşünülerek bu araştırma planlanmıştır.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin görsel, işitsel, dokunsal ve kinestetik olmak üzere algısal öğrenme stillerine yönelik bir ölçme aracı geliştirmektir.

Araştırmanın Önemi

Öğrenme stilleri, öğrenirken ve başkaları ile ilişkide bulunurken büyük önem taşımakta ve öğrencilerin öğrenmelerine etki eden önemli bir faktör olduğu bilinmektedir (Gülten ve Gülten, 2004). Öğrenme stilleri üzerine yapılan çalışmalar, aynı aile içinde olmasına rağmen öğrenme ve akademik performansla ile ilgili olarak bir çocuğun iyi iken diğer çocuğun niçin zayıf olduğunu açıklamaktadır (Otrar, 2007). Öğrencilerin öğrenme stillerine göre öğrenme alışkanlıklarının belirlenmesi, daha objektif ve doğru yönlendirmelerle öğrenci başarısının artmasına katkı sağlayabileceği gibi eğitim sistemi içinde daha kontrollü ve düzenli öğretim yapılabilmesine de olanak vermektedir (Gül, 2011). Öğrenme aşamasında bireysel farklılıkların varlığını ortaya koyan çalışmalara rağmen pek çok okulda, öğretmenler aynı programları, aynı öğretim yöntemlerini, aynı ders kitaplarını, aynı ders materyallerini ve aynı değerlendirmeleri kullanmaktadırlar. Kısacası, öğretmenler, aynı anda, aynı mesajları, farklı öğrenme özellikleri olan tüm öğrencilere göndermektedirler. Bu durum da dersin etkililiği başta olmak üzere öğrencinin ilgisi, sınıf yönetimi gibi pek çok konuda olumsuzluğa yol açmaktadır. (Karataş, 2004). Literatürde, farklı öğrenme stiline sahip öğrencilerin öğrenme stillerine uygun öğretim yaklaşımlarının kullanılmasıyla düzenlenmiş öğrenme ortamlarında akademik başarının yükseldiği görülmektedir (Cengizhan, 2007; Ekici, 2001; Hasırcı, 2006; Güven, 2003; Güven, 2008). Bu bağlamda, öğrenme stillerinin öğrenciler ve öğretmenler başta olmak üzere anne-babalar, toplumun tüm üyeleri tarafından bilinmesi, tembel ya da yaramaz olduğu sanılan pek çok öğrencinin yalnızca stili bilinmediği ve dikkate alınmadığı için öğrenemediği ya da istenmeyen şekilde davranıldığı gerçeğinin anlaşılmasını da sağlayacaktır (Boydak, 2001).

Bu bilgiler ışığında, bu araştırmanın; öğrenme-öğretme sürecinde ve öğrenci başarısının tespitinde öğrenci, öğretmen ve ailelere öğrenme stillerinin açıkça ortaya konulabilmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bunun yanı sıra, öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesinin öğrenme ortamlarına etki yapması ve durum tespitinin sağlanmasına hizmet edeceği düşünülmektedir. Türkiye'de ilköğretim 4.ve 5. sınıf öğrencilerinin görsel, işitsel, dokunsal ve kinestetik olan öğrenme stillerini belirleyen bir ölçme aracı olması açısından önem teşkil etmektedir. Bu doğrultuda, ilgili alan-yazının çok fazla olmayışı açısından bu araştırma bu boşluğu biraz da olsa doldurmaya çalışması açısından önem taşımaktadır.

Sayıltılar

1. Öğrenciler sorulara samimi ve içten bir şekilde cevap vermişler gerçek görüş ve algılarını ifade etmişlerdir.
2. Ölçme aracındaki soruların öğrencilerin algısal öğrenme stillerini ortaya koyduğu varsayılmaktadır.
3. Örneklemin evreni temsil ettiği varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma;
a) İstanbul ilindeki resmi ve özel ilköğretim okullarında eğitim gören 4. ve 5. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
b) 2011-2012 akademik yılı ile sınırlıdır.
c) Verilerin analizi kullanılan istatistiksel yöntemler ile sınırlıdır.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın amaçları doğrultusunda geliştirilen ölçme aracının geçerlik ve güvenirlik işlemlerine yer verilmiştir.

İlköğretim Öğrencilerine Yönelik Öğrenme Stilleri Ölçeği Geliştirilmesi (AÖS-İ) Süreci

Türkiye'de öğrenim görmekte olan ilköğretim 4.ve 5. sınıf öğrencilerinin görsel, işitsel, dokunsal ve kinestetik olan öğrenme stillerini belirlemek üzere kullanılabilecek ölçeği geliştirmenin amaçlandığı araştırmanın ilk bölümü bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Bu amaçla geçerlik ve güvenirlik işlemleri gerçekleştirilmiştir. Kuramsal olarak da Dunn ve Dunn öğrenme stilleri modelinin fizyolojik boyutlarından algısal boyutu merkeze alınmıştır. Ölçek beşli likert tipi modele uygun şekilde tasarlanmıştır.

Güvenirlik Analizleri

Güvenirlilik bir test veya ölçme aracının ölçtüğü şeyi ne derece doğru ölçtüğü ile ilgilidir (Tekin, 1993). Likert tipi ölçeklerin güvenirliliği ölçmek için Cronbach Alpha kat sayısı kullanılmıştır ki bu değer uyarlanan ölçek ve ölçeğin alt ölçekleri için iç tutarlılığı/homojenliği hakkında bilgi verir (Tezbaşaran, 1996, Tekin, 1993; Turgut, 1997; Yıldırım, 1999). Öte yandan ölçeğin güvenirliği için yarılama (split half) yöntemi de kullanılmıştır. Split-half (iki eşit parçaya bölme) (Split-half reliability) tekniği, bir ölçme aracının güvenirliğini belirlemede kullanılan yöntemlerden biridir (Tekin, 1993; Turgut, 1997). Bu bağlamda da Guttman ve Spearman değerleri hesaplanmıştır. Güvenirlik bağlamında devamlılık kat sayısını belirlemek amacıyla test-tekrar test yöntemi de gerçekleştirilmiştir.

Geçerlik analizleri

Madde analizleri, herhangi bir ölçme aracının bütününde ya da alt ölçeklerinde bulunan maddelerin bütünde veya alt ölçeklerde anlamlı olarak yer alıp almadıkları amacıyla yapılmaktadır.

Faktör analizi, yorumlanması oldukça güç olan birçok ilişkiyi açıklayan, birbirleriyle korelasyonu olan maddeleri yapısal olarak anlamlı, nispeten bağımsız faktörler altında toplayan çok değişkenli bir analiz tekniğidir. Faktör analizi çok sayıda değişkenden (maddeden) bu değişkenlerin birlikte açıklayabildikleri az sayıda tanımlanabilen anlamlı yapılara (faktörlere) ulaşmayı amaçlar (Büyüköztürk, 2002, Tekin, 1993; Tezbaşaran, 1996; Turgut, 1997; Yıldırım, 1999, Köymen, 1994). Faktör analizi aynı zamanda bir yapı geçerliği (construct validity) analizi olarak da tanımlanmaktadır (Köymen, 1994).

Bu bağlamda ölçeğin faktör yapısını belirlemeye yönelik olarak öncelikle temel bileşenler analizi, ardından belirlenen faktörleri yorumlamada ve anlamlandırmada kolaylık sağlamak amacıyla Kaiser Normalleştirmesiyle Varimax dik döndürme tekniği (Varimax with Kaiser Normalization) kullanılarak analiz uygulanmıştır. Faktör analizinin yorumlanabilir olduğuna da KMO ve Bartlett Testi sonuçlarına bakılarak karar verilmiştir.

Tavşancıl'a (2002) göre faktör analizinde, örneklemden elde edilen verilerin yeterliğini belirlemek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi yapılmalıdır. KMO, bulunan değerin 1'e yaklaştıkça mükemmel, 0.50'nin altında ise kabul edilemeyeceğini göstermektedir. Öte yandan faktör analizinde evrendeki dağılımın normal olması gerekir. Verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediği Bartlett's testi ile test edilmektedir ki Barlett's değerinin manidarlığı verilerin çok değişkenli bir normal dağılımdan geldiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda son olarak madde-toplam, madde-kalan ve madde ayırt edicilik işlemleri yapılmış ve sonuçlar tablolaştırılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Uygulamalar

Ölçek geliştirme sürecinde madde havuzunu oluşturabilmek için öncelikle ilgili literatür ayrıntılı biçimde taranmış, geliştirilmiş ölçek ve yapılmış araştırmalar ayrıntılı olarak incelenmiştir. Bu araştırma sürecinin ardından 54 maddelik (item) bir havuz oluşturulmuştur. Maddelerin oluşturulmasının ardından da oluşturulan form; iki psikoloji ve psikolojik danışmanlık alanlarında uzman ve bir matematik eğitimi uzmanı ile bir sınıf öğretmenliğinde uzman olan dört öğretim elemanı, iki tane dördüncü ve iki tane beşinci sınıf öğretmeni tarafından incelenmiş, oluşturulan maddelerin yokladığı davranışların ilgili öğrenme stillerinin göstergesi olup olmadığına dair görüşleri alınmıştır. Uzmanlardan maddelerin ölçekte yer aldıkları faktörler için uygunluğuna ilişkin cevaplarını 3'lü derecelendirme ölçeği (1: Kaldırılmalı, 2: Düzeltilmeli, 3: Uygun) üzerinde belirtmeleri istenmiştir. Uzmanların gerektiğinde açıklama yapmalarına olanak vermek için her bir maddenin karşısına bir boşluk bırakılmıştır. Uzmanlara gerektiğinde maddeler üzerinde de düzeltme yapabilecekleri belirtilmiştir. Sekiz uzmanın görüşünün alındığı uzman değerlendirme formundan elde edilen veriler değerlendirilirken maddelerin ilgili faktör altında yer almasının uygun olduğuna karar vermek için Lawshe analizi sonuçları temel alınmıştır. Yurdugül (2005)'e göre Lawshe yönteminde hazırlanan ölçme aracının geçerliğinin istenen düzeyde ölçek maddesinin anlaşılabilirliği, uygulanan bireylere uygunluğu gibi hususlar önemli yer tutmaktadır. Bunlara ek olarak uzman görüşleri arasındaki uyum/uyumsuzluk aynı zamanda kapsam ya da yapı geçerliği için birer bir gösterge olarak kullanılmaktadır. Ayrıca uzman görüşlerine bağlı olarak sorunlu olduğu ifade edilen maddelerin, öneriler doğrultusunda düzeltmeleri yapılmıştır. Tüm bu işlemlerin ardından 6 madde ölçek taslağının dışına çıkarılmış, 3 madde de öneriler doğrultusunda düzeltmeye tabi tutulmuştur. Taslak ölçeğin 48 maddeden oluşmasına karar verilmiştir. Bu hazırlıkların ardından genel uygulamaya geçilmiştir.

Bu uygulamalar 2011-2012 eğitim-öğretim yılı ikinci kanaat döneminde gerçekleştirilmiştir. Farklı devlet okullarında gerçekleştirilen uygulamalarda toplam 500 öğrenciye ulaşılmıştır. Uygulamalar tamamlandıktan sonra tüm cevap formları incelenmiştir. Bu inceleme sürecinde eksik cevap verme, demografik bilgileri ya da bazı soruları kodlamama gibi nedenlerle cevapları geçersiz sayılacak örneklem elemanlarının (n=54) ölçek formları belirlenmiş ve bu formlar analiz dışı bırakılmıştır. Sonuç olarak kalan N=446 örneklem sayısı ile ölçek geliştirmeye yönelik analizlere başlanmıştır

BULGULAR

Bu bölümde toplanan veriler üzerinden gerçekleştirilen, geçerlik ve güvenirlik analizlerine ait sonuçlara yer verilmiştir.

Geçerlik Analizleri Sonuçları

Geçerlik işlemleri için öncelikle maddeler arasındaki gruplaşmaları (faktör) belirlemek amacıyla faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Faktör analizleri sürecinde KMO ve Bartlett değerleri belirlenmiş; temel bileşenler analizi gerçekleştirilmiş son olarak da dik döndürme (varimax rotation) işlemleri yapılmıştır.

Faktör analizlerinde elde edilen yük değeri, bir maddenin tanımlanacak olan bir alt boyutta (faktörde) yer alıp almamasında kullanılan kritik değeridir ve maddenin söz konusu faktörle olan ilişkisini gösterir. Yük değerinin yüksek olmasına bağlı maddenin söz konusu faktör altında yer almasını meşrulaştıran bir değerdir. Belli bir grup madde bir faktörün altında yüksek yük değeri ile bulunuyorsa, bu maddeler ilgili faktörü tanımlayan/ölçen maddeler olarak yorumlanırlar. Genellikle bir maddenin yük değerinin 0.45 ve daha yüksek olması beklenirse de bu değerin 0.30'a kadar indirgenmesi kabul görmektedir. Faktör yapılarının belirlenmesi amacıyla kullanılabilecek farklı teknikler bulunmakla birlikte temel bileşenler analizi (Principal Component Analysis) literatürde çok sık kullanılan yöntem olarak göze çarpmaktadır (Kleinbaum, Kupper ve Muller, 1987; Zeller ve Karmines, 1978).

Analizlerde öncelikle eigen değeri 1 olarak belirlenmiş ve yapılan analizlerde 4 faktör olduğu belirlenmiştir. Sonuçlar tablolar halinde aşağıda sunulmuştur.

I.FAKTÖR ANALİZİ

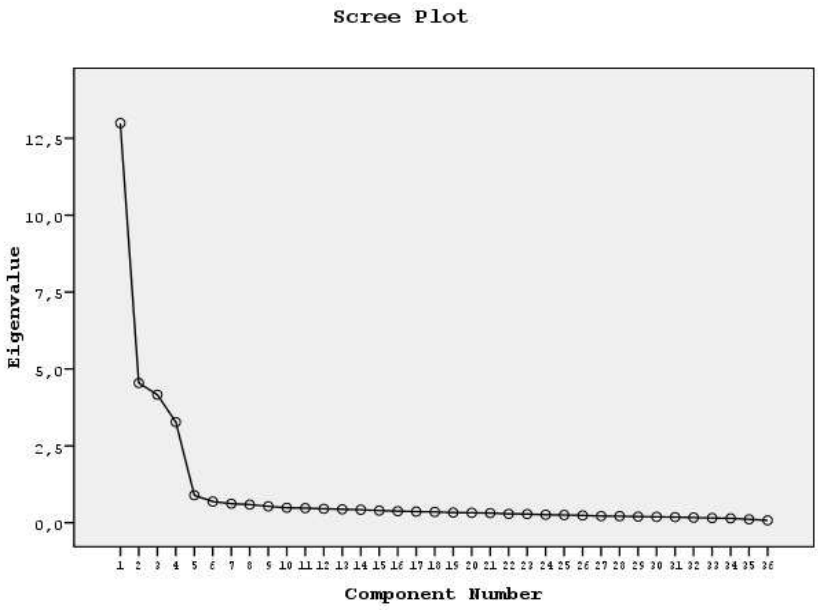
Tablo 1: KMO and Bartlett's Testi Değerleri

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği		,954
Bartlett's Test of Sphericity	**Ki-kare Değeri**	13757,765
	S.Derecesi	630
	P	,000

KMO değerleri, örneklem büyüklüğünün ve elde edilen verilerin seçilen analiz için uygun ve yeterli olduğunu, Bartlett's değerlerinin anlamlılığı da verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldikleri hipotezini destekler niteliktedir.

Tablo 2: Açıklanan Toplam Varyans Miktarları

Faktörler	Başlangıç Öz değerleri (Initial Eigenvalues)			Toplam Faktör Yükleri			F. Yüklerinin Döndürülmüş Toplamları		
	Top.	Vary%	Küm. %	Top.	Vary%	Küm. %	Top.	Vary%	Küm. %
1	12,993	36,092	36,092	12,993	36,092	36,092	7,557	20,993	12,993
2	4,544	12,622	48,713	4,544	12,622	48,713	6,598	18,328	4,544
3	4,163	11,564	60,278	4,163	11,564	60,278	5,634	15,651	4,163
4	3,273	9,092	**69,369**	3,273	9,092	69,369	5,183	14,397	3,273
5	,895	2,487	71,856						
6	,687	1,910	73,766						
7	,620	1,723	75,488						
8	,591	1,641	77,129						
9	,533	1,479	78,608						
10	,486	1,351	79,959						
11	,474	1,317	81,277						
12	,455	1,263	82,540						
13	,437	1,213	83,753						
14	,424	1,176	84,929						
15	,395	1,098	86,027						
16	,376	1,045	87,072						
17	,362	1,006	88,078						
18	,351	,974	89,052						
19	,330	,916	89,969						
20	,323	,897	90,866						
21	,314	,872	91,738						
22	,289	,803	92,541						
23	,283	,786	93,327						
24	,259	,720	94,046						
25	,252	,700	94,746						
26	,238	,660	95,406						
27	,217	,604	96,010						
28	,214	,593	96,603						
29	,200	,555	97,157						
30	,190	,528	97,685						
31	,182	,507	98,192						
32	,168	,468	98,659						
33	,152	,423	99,082						
34	,144	,399	99,481						
35	,111	,308	99,788						
36	,076	,212	100,000						



Şekil 1.

Tablo 3: Faktör Analizi Sonrası Dönüştürülmüş Bileşenler Matriksi

Maddeler	Faktörler			
	1	2	3	4
Madde 6	,908			
Madde 26	,891			
Madde 17	,866			
Madde 2	,863			
Madde 20	,856			
Madde 30	,840			
Madde 24	,828			
Madde 37	,792			
Madde 45	,768			
Madde 34	-,741			
Madde 32		,857		
Madde 8		,836		
Madde 4		,831		
Madde 28		,815		
Madde 35		,814		
Madde 22		,774		
Madde 48		,726		
Madde 15		,700		
Madde 39		,697		
Madde 46		,685		
Madde 5			,883	
Madde 1			,865	
Madde 36			,851	
Madde 33			,815	
Madde 9			,813	

Madde 23	,760	
Madde 29	,748	
Madde 41	-,741	
Madde 18		,821
Madde 25		,819
Madde 11		,815
Madde 3		,795
Madde 14		,786
Madde 27		,730
Madde 21		,673
Madde 31		,653

Varimax Dik Döndürme Tekniği kullanılarak maddelerin faktörlere dağılımına bakıldığında ölçeğin özdeğeri (eigen value) 1'den büyük 4 faktörde toplandığı, tüm maddelerin girdikleri faktörde kabul edilebilir yük değerlerine sahip (en düşük madde yük değerinin 0.65; en yüksek madde yük değerinin .91) olduğu, görülmüştür. Birden fazla faktörde yüksek değer veren bir madde bulunmamaktadır. Daha önemli bir sonuç olarak maddeler kuramsal yapıya uygun biçimde yer almışlardır. Alt boyutlara giren maddeler ve madde sayılarını gösteren tablo aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4: Faktör Analizi Sonucunda Belirlenen Alt Boyutlar ve Bu Boyutlardan Yük Alan Maddeler

Faktör	Madde Sayısı	Maddeler Numarası
1.	10	2, 6, 17, 20, 24, 26, 30, 34, 37, 45
2.	10	4, 8, 15, 22, 28, 32, 35, 39, 46, 48
3.	8	1, 5, 9, 23, 29, 33, 36, 41
4.	8	3, 11, 14, 18, 21, 25, 27, 31

Çizelgede de görüldüğü üzere belirlenen birinci faktör 10 maddeden (2, 6, 17, 20, 24, 26, 30, 34, 37, 45. maddeler); ikinci faktör 10 maddeden (4, 8, 15, 22, 28, 32, 35, 39, 46, 48. maddeler); üçüncü faktör 8 maddeden (1, 5, 9, 23, 29, 33, 36, 41. maddeler); dördüncü faktör 8 maddeden (3, 11, 14, 18, 21, 25, 27, 31. maddeler) oluşmaktadır. Ters maddeler altı çizilerek belirtilmiştir. Son hâlinde ölçek 36 maddeden oluşmaktadır. Her bir faktör içine giren maddeler incelenerek oluşan alt boyutlar isimlendirilmiştir. Bu bağlamda birinci alt boyut *İşitsel öğrenme (auditory learning)* alt boyutu olarak; ikinci alt boyut *Kinestetik öğrenme (kinesthetic learning)* alt boyutu olarak; üçüncü alt boyut *Görsel öğrenme (visual learning)* alt boyutu olarak; dördüncü alt boyut *Dokunsal öğrenme (tactile learning)* alt boyutu olarak isimlendirilmesi uygun görülmüştür. Tüm faktörlerde puanların artması ilgili özelliğin artması şeklinde değerlendirilmektedir. Bu aşamanın ardından oluşan faktörler için güvenirlik analizlerinin gerçekleştirilmesi işlemlerine geçilmiştir. Hem toplam hem de her bir alt boyutun içerdiği maddeler üzerinden hesaplanan Cronbach's Alpha, Guttman ve Spearman Brown değeri aşağıda sunulmuştur.

Tablo 5: Faktör Analizi Sonucunda Belirlenen Alt Boyutlar ve Bu Boyutlardan Ait Güvenirlik Katsayıları

Faktör	C. Alpha	S.Brown	Guttman
1 İşitsel öğrenme	0,97	0,95	0,95
2 Kinestetik öğrenme	0,94	0,90	0,90
3 Görsel öğrenme	0,94	0,94	0,93
4 Dokunsal öğrenme	0,92	0,90	0,90
TOPLAM	0,95	0,92	0,92

Çizelgeden de anlaşılacağı gibi AÖS-İ ölçeğinin iç tutarlık katsayıları oldukça yüksek bulunmuştur. Cronbach Alpha değerleri α=.97 (işitsel öğrenme) ile α=,92 (dokunsal öğrenme) arasında değişmektedir. Spearman Brown değerleri S=,95 (işitsel öğrenme) ile S=,90 (kinestetik öğrenme ve dokunsal öğrenme) arasında değişmiştir. Öte

yandan Guttman değerleri de G=,95 (işitsel öğrenme) ile G=,90 (kinestetik öğrenme ve dokunsal öğrenme) arasında yer almıştır. Ölçeğin toplamı içinse Alpha değeri α=.95; Guttman değeri G=,92; Spearman Brown değeri de S=,92 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler ölçeğin iç tutarlılığının son derece yüksek olduğu ortaya koymaktadır.

Bu işlemlerin ardından faktör bazında ayırt edicilik işlemlerine geçilmiştir. Testin alt ve üst çeyreklerindeki (%27'lik) kişilerin aldıkları puanların birbiriyle ilişkisiz grup t testi ile karşılaştırılması ile elde edilen puanlardır. Buradaki amaç, o maddeye verilen cevabın alt ve üst gruplar arasında farklılaşıp farklılaşmadığı ve dolayısıyla ayırt etme gücünü ortaya koymaktır (Ergin, 1995). Bu bağlamda faktör toplam puanlarına göre belirlenmiş üst %27 ve alt %27'lik grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız grup t-testi (independent samples t test) kullanılmış ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 6: Ölçek Alt Boyut ve Toplam Puanlarının Ayırt Ediciliklerini Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Madde	Gruplar	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* Testi		
						t	*Sd*	*p*
Madde 1	Alt	120	1,00	,000	,000	-63,051	238	,000
	Üst	120	4,19	,555	,551			
Madde 2	Alt	120	1,00	,000	,000	-63,209	238	,000
	Üst	120	4,51	,608	,056			
Madde 3	Alt	120	1,09	,290	,026	-40,341	238	,000
	Üst	120	3,95	,720	,066			
Madde 4	Alt	120	1,00	,000	,000	-44,887	238	,000
	Üst	120	4,29	,803	,073			
Madde 5	Alt	120	1,00	,000	,000	-68,957	238	,000
	Üst	120	4,19	,507	,046			
Madde 6	Alt	120	1,00	,000	,000	-46,954	238	,000
	Üst	120	4,58	,836	,076			
Madde 8	Alt	120	1,00	,000	,000	-43,762	238	,000
	Üst	120	4,30	,826	,075			
Madde 9	Alt	120	1,00	,000	,000	-77,136	238	,000
	Üst	120	4,33	,473	,043			
Madde 11	Alt	120	1,00	,000	,000	-44,925	238	,000
	Üst	120	4,18	,774	,071			
Madde 14	Alt	120	1,00	,000	,000	-51,253	238	,000
	Üst	120	4,30	,705	,064			
Madde 15	Alt	120	1,01	,091	,008	-479,00	238	,000
	Üst	120	5,00	,000	,000			
Madde 17	Alt	120	1,00	,000	,000	-89,218	238	,000
	Üst	120	4,79	,466	,042			
Madde 18	Alt	120	1,00	,000	,000	-40,616	238	,000
	Üst	120	3,90	,782	,071			
Madde 20	Alt	120	1,00	,000	,000	-80,162	238	,000
	Üst	120	4,60	,492	,045			
Madde 21	Alt	120	1,15	,359	,033	-59,796	238	,000
	Üst	120	4,52	,502	,046			
Madde 22	Alt	120	1,00	,000	,000	-87,204	238	,000
	Üst	120	4,69	,464	,042			
Madde 23	Alt	120	1,00	,000	,000	-66,087	238	,000
	Üst	120	4,32	,550	,050			
Madde 24	Alt	120	1,00	,000	,000	-81,682	238	,000
	Üst	120	4,62	,486	,044			

Madde 25	Alt	120	1,00	,000	,000	-43,581	238	,000
	Üst	120	3,92	,735	,067			
Madde 26	Alt	120	1,00	,000	,000	-64,921	238	,000
	Üst	120	4,68	,622	,057			
Madde 27	Alt	120	1,00	,000	,000	-46,019	238	,000
	Üst	120	4,10	,738	,738			
Madde 28	Alt	120	1,00	,000	,000	-52,668	238	,000
	Üst	120	4,47	,721	,066			
Madde 29	Alt	120	1,00	,000	,000	-75,910	238	,000
	Üst	120	4,48	,501	,046			
Madde 30	Alt	120	1,00	,000	,000	-72,925	238	,000
	Üst	120	4,60	,541	,049			
Madde 31	Alt	120	1,09	,290	,026	-116,39	238	,000
	Üst	120	4,95	,219	,020			
Madde 32	Alt	120	1,00	,000	,000	-43,241	238	,000
	Üst	120	4,31	,838	,077			
Madde 33	Alt	120	1,00	,000	,000	-60,503	238	,000
	Üst	120	4,18	,575	,052			
Madde 34	Alt	120	1,00	,000	,000	-89,000	238	,000
	Üst	120	4,71	,456	,042			
Madde 35	Alt	120	1,00	,000	,000	-57,743	238	,000
	Üst	120	4,48	,661	,060			
Madde 36	Alt	120	1,00	,000	,000	-63,741	238	,000
	Üst	120	4,22	,553	,050			
Madde 37	Alt	120	1,00	,000	,000	-75,715	238	,000
	Üst	120	4,46	,500	,046			
Madde 39	Alt	120	1,04	,201	,018	-216,08	238	,000
	Üst	120	5,00	,000	,000			
Madde 41	Alt	120	1,00	,000	,000	-85,593	238	,000
	Üst	120	4,68	,470	,043			
Madde 45	Alt	120	1,00	,000	,000	-77,136	238	,000
	Üst	120	4,33	,473	,043			
Madde 46	Alt	120	1,38	,488	,045	-81,146	238	,000
	Üst	120	5,00	,000	,000			
Madde 48	Alt	120	1,00	,000	,000	-120,70	238	,000
	Üst	120	4,86	,350	,032			
İşitsel öğrenme	Alt	120	1,18	,126	,011	-48,922	238	,000
	Üst	120	4,37	,703	,064			
Kinestetik öğrenme	Alt	120	1,34	,174	,015	-61,593	238	,000
	Üst	120	4,33	,501	,045			
Görsel öğrenme	Alt	120	1,26	,166	,015	-75,742	238	,000
	Üst	120	4,05	,368	,033			
Dokunsal öğrenme	Alt	120	1,30	,187	,017	-34,458	238	,000
	Üst	120	3,82	,777	,071			
Toplam	Alt	120	2,72	,202	,018	-47,902	238	,000
	Üst	120	4,78	,423	,038			

Tabloda görüldüğü üzere, Ölçek alt boyut ve toplam puanlarının ayırt ediciliklerini belirlemek üzere faktörler ve ölçek toplam puanlarına göre ayrı ayrı belirlenmiş üst %27 ve alt %27'lik grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız grup t-testi (independent samples t test) tüm gruplar için farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (p<,001). Söz konusu farklılıklar üst %27'lik gruplar lehine gerçekleşmiştir.Elde edilen sonuçlar ölçek alt boyut ve toplam puanlarının ayırt edici olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 7: Madde Toplam (Item-Total) ve Madde Kalan (Item-Reminder) Korelasyon Sonuçları

Maddeler	Toplam Puan			Madde Kalan	
	N	r	p	r	p
Madde 01	446	,882	,000	,847	,000
Madde 02	446	,895	,000	,873	,000
Madde 03	446	,808	,000	,758	,000
Madde 04	446	,858	,000	,825	,000
Madde 05	446	,893	,000	,861	,000
Madde 06	446	,945	,000	,931	,000
Madde 08	446	,863	,000	,831	,000
Madde 09	446	,834	,000	,786	,000
Madde 11	446	,852	,000	,803	,000
Madde 14	446	,802	,000	,741	,000
Madde 15	446	,739	,000	,676	,000
Madde 17	446	,902	,000	,878	,000
Madde 18	446	,835	,000	,790	,000
Madde 20	446	,894	,000	,869	,000
Madde 21	446	,745	,000	,669	,000
Madde 22	446	,791	,000	,745	,000
Madde 23	446	,787	,000	,729	,000
Madde 24	446	,849	,000	,817	,000
Madde 25	446	,840	,000	,794	,000
Madde 26	446	,930	,000	,913	,000
Madde 27	446	,799	,000	,742	,000
Madde 28	446	,853	,000	,818	,000
Madde 29	446	,787	,000	,722	,000
Madde 30	446	,885	,000	,860	,000
Madde 31	446	,724	,000	,631	,000
Madde 32	446	,884	,000	,855	,000
Madde 33	446	,830	,000	,783	,000
Madde 34	446	,768	,000	,718	,000
Madde 35	446	,841	,000	,803	,000
Madde 36	446	,864	,000	,824	,000
Madde 37	446	,846	,000	,813	,000
Madde 39	446	,731	,000	,668	,000
Madde 41	446	,765	,000	,695	,000
Madde 45	446	,812	,000	,776	,000
Madde 46	446	,723	,000	,661	,000
Madde 48	446	,769	,000	,714	,000

Çizelgede görüldüğü üzere madde toplam ve madde kalan analizlerinde tüm maddelerin korelasyonlarının anlamlı olduğu görülmektedir. Anlamlı olan ilişkilerde en düşük anlamlılık 46.maddede $p<.05$ düzeyinde gerçekleşmiştir. Öte yandan 34. ve 41. maddeler ters maddelerdir ve analiz öncesi reverse edilmiştir. Tüm bu sonuçlar tüm maddelerin aynı yapı içinde olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 8: Faktörler Arası İlişkileri Belirlemek için Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelâsyon Analizi Sonuçları

Faktörler	İşitsel öğrenme	Kinestetik öğrenme	Görsel öğrenme	Dokunsal öğrenme
İşitsel öğrenme		,396*	,332*	,393*
Kinestetik öğrenme			,245*	,419*
Görsel öğrenme				,286*

*p<.001

Çizelgede görüldüğü üzere, faktörler arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda tüm faktörler arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu ilişkiler en yüksek kendine yabancılaşma alt boyutu ile yalıtılmışlık duygusu alt boyutu arasında (r=,419; p<.001); en düşük de normsuzluk alt boyutu ile yalıtılmışlık alt boyutu arasında (r=,245; p<.001) düzeyinde gerçekleşmiştir.

Tablo 9: AÖS-İ Ölçeği Test-Tekrar test Uygulamasından Elde Edilen Korelasyon

Puanlar	**N**	**r**	**p**
Alt1 Öntest-Sontest	55	,543	,000
Alt2 Öntest-Sontest	55	,646	,000
Alt3 Öntest-Sontest	55	,545	,000
Alt4 Öntest-Sontest	55	,606	,000

Tabloda görüldüğü gibi, öğrenme stilleri ölçeğinin güvenirlik analizleri bağlamında tutarlılık katsayılarını belirlemek amacıyla test-tekrar test uygulamalarından elde edilen puanlar arasında yapılan Pearson analizi sonucunda, tüm alt boyutları için sonuçlar pozitif yönde anlamlı bulunmuştur (r_{min}=,543; r_{max}=,646; p<,001). Bu sonuçlar ölçeğin farklı uygulamalarında tutarlı sonuçlar elde edildiğini, ölçeğin devamlılık katsayısı bağlamında güvenilir bulunduğunu göstermektedir. Tüm bu işlemlerin ardından geliştirilen ölçeğin ilköğretim öğrencilerinin öğrenme stillerini saptamada geçerli ve güvenilir biçimde kullanılabilecek bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymuştur.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışma kapsamında ilköğretim öğrencilerinin öğrenme stillerini belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmiştir. Elde edilen bulgular ilköğretim 4.ve 5. sınıf öğrencilerinin görsel, işitsel, dokunsal ve kinestetik olan öğrenme stillerini belirlemede ölçeğin uygun niteliklere sahip olduğunu göstermektedir. Geliştirilen ölçeğin ilköğretim öğrencilerinin öğrenme stillerini belirlemede araştırmacı ve öğretmenlere yardımcı olacağı ve alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Öte yandan ilgili literatürde benzer bir ölçek bulunmaması nedeniyle bu çerçevede yürütülecek çalışmalar için, geliştirilen ölçeğin önemli bir referans teşkil edeceği söylenebilir. Eğitimciler tarafından geçerli ve güvenilir biçimde kullanılabilecek bir ölçme aracı olduğundan hareketle, geliştirilen ölçeğin, ilköğretim öğrencilerinin öğrenme stillerini belirlemede etkin bir veri toplama aracı olacağı düşünülmekte ve önerilmektedir. Bu çerçevede öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenerek akademik başarı, cinsiyet, aile faktörü açısından Türkiye'nin farklı sosyoekonomik ve coğrafi bölgelerinde de yapılarak sonuçlarının karşılaştırılması, bundan sonraki araştırmacılara önerilebilir. Ayrıca elde edilen verilerin daha sağlıklı bir şekilde genellenebilirliğini artırmak amacıyla araştırma daha büyük örneklem grupları üzerinde yinelenebilir.

KAYNAKÇA

Bacanlı, H.(2000). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel

Boydak, A. (2001). *Öğrenme Stilleri.* İstanbul: Beyaz

Büyüköztürk. Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Eğitim Yönetimi Dergisi, 32*, 470-483.

Cengizhan, (2007), "Proje Temelli ve Bilgisayar Destekli Öğretim Tasarımlarının; Bağımlı, Bağımsız ve İşbirlikli Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Öğrenme Kalıcılığına Etkisi", *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, Yaz, 5*(3), 377-401.

Cesur, M.O. (2008). *Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri, Öğrenme Stil Tercihi ve Yabancı Dil Akademik Başarısı Arasındaki Açıklayıcı ve Yordayıcı İlişkiler Örüntüsü.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü , İstanbul.

Dağhan, G. Ve Akkoyunlu, B. (2011). Maggie Mcvay Lynch Öğrenme Stilleri Envanterinin Türkçe'ye Uyarlanma çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) 40*: 117-126.

Demir, R. (2010). *Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Çoklu Zekâ Alanlarının İncelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Adana.

Demirel, Ö. (2002). *Öğretme Sanatı* (3.Baskı). Ankara: Pegem A

Demirel, Ö. (2003). *Kuramdan Uygulamaya Program Geliştirme*. Ankara: Pegem A

Ekici, G. (2001). *Öğrenme Stiline Dayalı Biyoloji Öğretiminin Analizi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Felder, R. M. and Siverman L. (1988), *"Learning and Teaching Styles in Engineering Education", Engineering Education 78*(7), 674-681, http://www.ncsu.edu/felder-public/Papers/LS1988.pdf. Web adresinden 22.11.2009 tarihinde edinilmiştir.

Felder, R.M. (1996). *Matters of Style. ASEE Prism, 6* (4), 18-23.

Flemıng, N. D. (1995). I'm Different; Not Dumb. Models of Presentation (VARK) in The Tertiary Classrooom. Proceedings of The 1995 Annual Conference of The Higher Education and Research Development Society of Australasia (HERDSA). Zemler, A (Ed.). HERDSA, 18, 308-311.

Gökdağ, M. (2004). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme, Öğrenme Stilleri, Akademik Başarı ve Cinsiyet İlişkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Gül, B. (2011). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri İle Ders Çalışma Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Beşiktaş İlçesi Örneği).* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi ,Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Gülten, Dilek Ç. ve Gülten, İ. (2004). "Lise 2.Sınıf Öğrencilerinin Geometri Dersi Notları ile Ögrenme Stilleri Arasındaki ilişki Üzerine Bir Araştırma", *Eurasian Journal of Educational Research, S.16*: 74-87.

Güven, B. (2003). *İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Alan Bağımlılık- Alan Bağımsızlık Bilişsel Stil Boyutlarına Uygun Olarak Hazırlanan Öğretim Etkinliklerinin Akademik Başarı ve Tutumlar Üzerindeki Etkisi,* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Güven, B. (2008). İlköğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri, Tutumları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 12*(1):35-54.

Hasırcı, K., Ö. (2006). Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri Çukurova Üniversitesi Örneği. *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi. 2*(1) 15-25.

Kaplan, E.J.; Kies, D.A., (1995). Teaching styles and learning styles: Which came first? *Journal of Instructional Psychology, 22*(1): 29-34.

Karataş, E. (2004). *Bilgisayara Giriş Dersini Veren Öğretmenlerin Öğretme Stilleri İle Dersi Alan Öğrencilerin Öğrenme Stillerini Eşleştirilmesinin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi.* Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara.

Klainbaum, D.G.; Kupper, L.L.; Muller, K.E., (1987). *Applied Regression Analysis and Other Multivariable Methods*. USA, Boston: PWS-Kent Publishing.

Kolay, B. (2008). *Öğretim Stillerinin Farklı Öğrenme Stillerine Sahip 6.Sınıf Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersi Başarısı Arasındaki İlişki* ,Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü , Bolu.

Köymen, Ü., (1994). Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Envanteri: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması**.** *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi***,** *2* (1), 19-28.

Otrar, M. (2007). Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalısması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. 7*.3,1379-1419.

Şimşek, N. (2002). BİG 16 Öğrenme Biçemleri Envanteri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama. 1* (1), 33-47.

Şimşek, Ö. (2007). *Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği'nin Geliştirilmesi ve 9-11 Yaş Çocuklarının Öğrenme Stillerinin İncelenmesi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların Ölçülmesi Ve Spss ile Veri Analizi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Tekin, H., (1993). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Yargı.

Tezbaşaran, A. A. (1996). *Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu*. Ankara: TPD Yayınları.

Turgut, M. F. (1997). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları*. Ankara: Gül Yayınevi.

Uğur, N. (2008). *Algısal Öğrenme Stilleri Açısından İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının ve Öğretmen Uygulamalarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Yıldırım, C. (1999). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: ÖSYM yayınları.

Yurdugül, H (2005). Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Kapsam Geçerliği için Kapsam Geçerlik İndekslerinin Kullanılması. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi,* Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 28-30 Eylül, Denizli.

Zeller, R.A. & Carmines, E.G., (1978). *Statistical Analysis of Social Data*. USA, Chicago: Rand McNally College Publishing Company.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs, Haziran, Temmuz 2012 Cilt 1 Sayı 2 ISNN: 2146-9199

ÖĞRENCİLERİN DÖRTGENLERİ ANLAMALARI: PARALELKENAR ÖRNEĞİ

Yrd. Doç. Dr. Meral Cansız Aktaş
Ordu Üniversitesi
cansizmeral@hotmail.com

Devrim Yaşar Aktaş
Ordu Fatih Anadolu Lisesi
dinardya@hotmail.com

Özet

Bu çalışmanın amacı, öğrencilerin paralelkenar ile ilgili bilgilerini ve anlamalarını belirlemektir. Araştırma tarama yöntemi ile yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcıları Ordu ilinde bir lisede öğrenim görmekte olan öğrencilerdir. Veriler öğrencilerin dörtgenler arasındaki kapsama ilişkilerini anlamak amacıyla Fujita(2012) tarafından kullanılan soru seti yardımıyla toplanmıştır. Araştırmanın verileri yine bu çalışmada kullanılan değerlendirme ölçütlerinden yararlanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda dörtgenler arasındaki hiyerarşik ilişkileri anlamanın çoğu öğrenci için zor olduğu belirlenmiştir. Ayrıca çoğu öğrencinin doğru tanımı bilmelerine rağmen paralelkenarı tipik imgesi ile hatırladıkları, bu öğrencilerin paralelkenarın tipik imgesi ile sınırlı olan bilgilerinin onların kavramsal anlamalarını ve problem çözmelerini etkilediği ortaya çıkmıştır.

Anahtar kelimeler: dörtgenlerin hiyerarşik sınıflandırılması, paralelkenar.

STUDENTS' UNDERSTANDING OF QUADRILATERALS: THE SAMPLE OF PARALLELOGRAM

Abstract

The aim of this study to determine students' knowledge and understanding of parallelograms. The study was conducted by using survey model. The participants of this study were students who were studying at a high school in the city of Ordu. Data were collected by using the question set which was presented by Fujita(2012) to understand the inclusion relations of quadrilaterals. The findings of these study were analyzed by using the assessment criteria presented in that study, too. At the end of the study it was determined that understanding of the hierarchical classification of quadrilaterals was difficult for many students. Additionally it was revealed that most of the students were likely to recognize parallelograms primarily by prototypical examples even though they knew the correct definition and their knowledge rescricted by protoypical images of parallelograms influenced their conceptal understanding and problem solving.

Key Words: hierarchical classification of quadrilaterals, parallelogram.

GİRİŞ

Geometri öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine katkıda bulunması, matematiğin diğer konularının öğretiminde yardımcı olması, matematiğin günlük yaşamda kullanılan önemli bir kısmı olması, bilim ve sanatta kullanılması, öğrencilerin içinde yaşadıkları dünyayı daha yakından tanımalarına yardımcı olması gibi nedenlerden ötürü ilköğretimden beri öğretim programları içerisinde yer almaktadır (Baykul, 2002). Bu denli öneme sahip olan geometrinin öğretilmesindeki temel hedeflerden biri, Amerika'daki Ulusal Matematik Danışma Kurulu (NCSM) tarafından öğrencilerin görsel farkında olma ve mantıksal düşünme yeteneklerinin geliştirilmesi olarak belirtmiştir (Ubuz ve Duatepe, 2004).

Geometri, sadece kurallar, semboller, şekiller ve işlemler yığını olarak görülmemelidir. Aksine geometri, aralarında anlamlı ilişkiler bulunun, kendine özgü sembolleri ve terminolojisi olan bir dildir. Bu ilişkilerin kullanılması ile öğrencilerin geometriyi daha rahat ve anlamlı öğrenmeleri sağlanabilecektir. Ayrıca edinilen bilgi ve becerilerin kalıcılıkları artacak ve geometrinin gücünün takdir edilmesi sağlanacak (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2010) ve dolayısıyla geometrik düşünmenin gelişimine katkıda bulunulabilecektir. Öğrencilere şekillerin özelliklerinin ezberletilmesi, yetersiz örnek sunumu-özellikle yalnız tipik imgenin verilmesi- onların geometrik kavramlar ile ilgili sınırlı yapılar oluşturmalarına ve dolayısıyla kavramı anlamamalarına neden olmaktadır. Öte yandan dörtgenlerin hiyerarşik sınıflandırılması geometrik düşünmenin gelişmesini ilerletecek bir çalışma alanı olarak görülmektedir(Fujita ve Jones, 2007). Örneğin "paralelkenar karşılıklı kenarları paralel olan dörtgen olarak tanımlanmaktadır". Eşkenar dörtgen, kare ve dikdörtgeninde karşılıklı kenarları birbirine paralel olduğu için bu dörtgenler de birer paralelkenardır. Dolayısıyla bir özellik paralelkenar için doğruysa aynı zamanda eşkenar dörtgen, kare ve dikdörtgen için doğrudur. Ancak yürütülen birçok çalışmanın sonuçları, öğrencilerin dörtgenlerin hiyerarşik sıralamasında birtakım sıkıntılar yaşadıklarını işaret etmektedir (Monaghan, 2000; Toluk ve diğ., 2002; Olkun ve Aydoğdu, 2003; Aktaş, 2005; Erez & Yerushalmy, 2006; Pickreign, 2007; Okazaki ve Fujita, 2007; Fujita ve Jones, 2007; Akuysal, 2007; Ergün, 2010; Aktaş ve Aktaş, 2011). Örneğin Olkun ve Aydoğdu (2003), öğrencilerin geometrik şekilleri sadece ayrı ayrı ve birbirinden bağımsız olarak gördüklerini belirtmektedir. Benzer şekilde Okazaki ve Fujita (2007) ise öğrencilerin birçoğunun kareyi, dikdörtgen ve eşkenar dörtgenin özel hali olarak algılamada zorluklar yaşadıklarını, bununla birlikte eşkenar dörtgeni paralelkenar olarak algılamada daha başarılı olduklarını ileri sürmektedir. Yine çoğu öğrencinin "kare bir paralelkenar değildir çünkü paralelkenar eğik görünmektedir" gibi düşüncelerle- bu konuda zorluklar yaşadığı belirtilmektedir (Erez ve Yerushalmy, 2006; Okazaki ve Fujita, 2007). Fujita ve Jones (2007), öğrencilerin örneğin eşkenar dörtgenin özel bir paralelkenar olup olmadığı konusunda görüşlerini belirtirken sadece bunların imgelerini kontrol etmenin yeterli olmadığını, şekle ait özellikleri karşılıklı olarak ilişkilendirilmeleri gerektiğini belirtmektedir. Gerçekte bu ilişkilerin kurulabilmesi için öğrencilerin yalnız verilen dörtgenin şeklini dikkate alarak değil, bu dörtgene ait özellikleri(kenar, açı vb.) kullanarak karar vermeleri gerekir. Bu işlem ise geometrik düşüncenin gelişmesi iyi bir etkinlik olarak görülmektedir(Fujita, 2008; Fujita, 2012).

Öğrencilerin düşünmelerini analiz etmek ve kavramları nasıl anladıklarını belirlemek için Tall ve Vinner(1981) kavram tanımı(concept definition) ve kavram görüntüsü(concept image) modelini kullanmıştır. Bu modelde, bireylerin epistomolojik ve psikolojik olarak farklı özelliklere sahip olmaları nedeniyle, aynı kavramın farklı şekillerde algılanabildiği vurgulanmaktadır. Burada kavram tanımı(concept definition), o kavramı diğerlerinden ayırmak için kullanılan kelimeler bütünüdür. Kavram görüntüsü (concept image) ise zihinde o kavram ile ilgili olarak uyananları içerir. Bunlara kısmen doğru durumlar ve kavram yanılgıları da dahil edilebilir. Dolayısıyla kavram görüntüsüne, kişiden kişiye değişebilen informal tanım, kavram tanımına ise o kavramın formal tanımı(bilim çevresi tarafından kabul gören genel-geçer tanım) denilebilir. Tall ve Vinner(1981), öğrencilerin daha önceden tanışmışmış oldukları bir kavramla yeni bir ortamda karşılaşmaları durumunda geçmiş deneyimleri nedeniyle o kavram ile ilgili kavram tanımını geri plana iterek kavram görüntüsünü kullanmaya eğilimli olduklarını belirtmektedir. Diğer taraftan Vinner (1991), bir kavramın öğrenilmesi kadar o kavrama yönelik zengin imgelerin oluşmasının öneminden bahsederek bir kavramla ilgili doğru tanımlamayı yapmanın o kavramın anlaşıldığını garanti altına alamayacağını şu örnekle açıklamaktadır: Örneğin öğrenciler paralelkenar için "karşılıklı kenarları birbirine paralel olan dörtgen" tanımlamasını yapabilmelerine rağmen, kare, dikdörtgen ve eşkenar dörtgeni paralelkenar olarak algılayamamaktadırlar. Burada öğrencilerin paralelkenara ait kavram görüntüleri(bireyin zihninde oluşan resim, sembol, işlem veya özellikler), örneğin tüm açı ve kenarları eşit olan dörtgenlerin paralelkenar olabileceği algısını engellemektedir.

Yapılan çalışmalarda öğrencilerin şekillere ait doğru tanımlamayı yapmada sıklıkta zorluklar yaşadıkları (de Villiers, 1994; Erez ve Yerushalmy, 2006; Fujita ve Jones, 2006; Okazaki ve Fujita, 2007) ve bu durumda sahip oldukları kavram görüntülerinin etkili olduğu(Fujita ve Jones, 2007) belirtilmektedir. Örneğin Fujita ve Jones(2006a), öğrencilerin büyük çoğunluğunun yamuk hariç dörtgenlerin şekillerini doğru olarak çizmelerine rağmen, doğru tanımları çok azının verebildiğini belirtmektedir. Diğer taraftan doğru tanımlamayı yapabilen öğrencilerin dörtgenleri esas olarak tipik imgeleri ile hatırladıklarını ve dörtgenler arasındaki hiyerarşik ilişkileri anlamada sıkıntılar yaşadıklarını belirten çalışmalar da mevcuttur (Fujita, 2012).

Öğrencilerin geometrik kavramları anlamalarını belirlemek için onların şekil algıları, tanımlamaları, sınıflamaları ve bilgilerini farklı problem durumunda kullanmaları arasındaki ilişkilerin incelenmesi gereklidir. Bu araştırmanın amacı öğrencilerin paralelkenar ile ilgili anlamalarını, tanıma, tanımlama, özelliklerini belirleme ve muhakeme becerilerini ölçecek sorular yardımı ile belirlemektir. Burada yalnızca bir dörtgen (paralelkenar) ile ilgili anlamaların belirlenmeye çalışılmasının nedeni hem daha derinlemesine bilgi sunmaktır. Bu bağlamda "Öğrencilerin paralelkenarı anlamaları hangi düzeydedir? sorusuna yanıt aranmıştır.

YÖNTEM

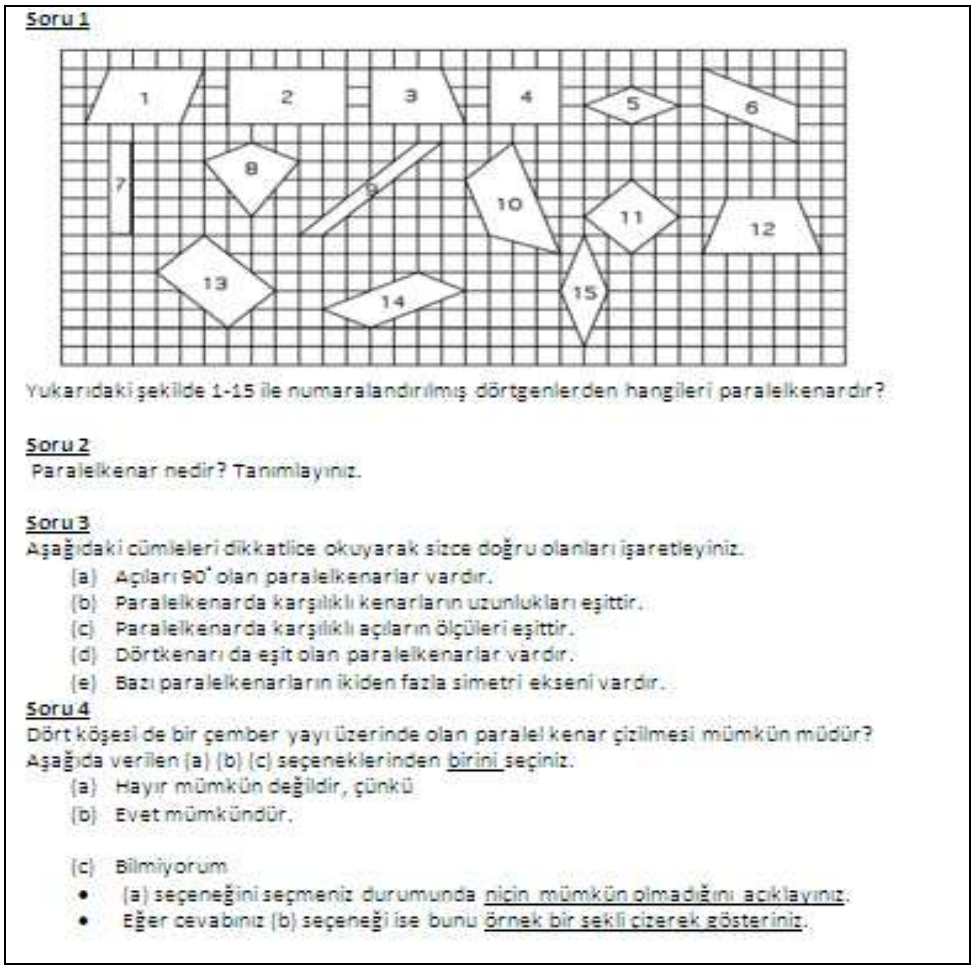
Araştırmanın verileri tarama yöntemi ile toplanmıştır. Bilindiği gibi genellikle diğer araştırma desenlerine göre daha geniş örneklemler üzerinde yürütülen bu araştırmalarda, katılımcıların konu ile ilgili, görüş, ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlenmesi söz konusudur (Fraenkel ve Wallen, 2006).

Örneklem

Araştırmanın örneklemini tipik durum örnekleme yöntemi ile seçilen Ordu il merkezinde bulunan bir lisede öğrenim gören 109 onuncu sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Bu nedenle araştırma tipik olarak belirlenen, şartları itibarıyla diğer okullara göre sıra dışı özellik göstermeyen bir okulda yürütülmüştür. Çokgenler ve Düzlemde kaplamalar ünitesi 9. Sınıfta verildiğinden örneklemde yer alan tüm öğrencilerin paralelkenar ile ilgili ön bilgi sahibi olmasını sağlamak amacıyla örneklem 10. Sınıf öğrencilerinden oluşturulmuştur.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada Fujita'nın (2012) çalışmasında kullandığı ve aşağıda verilen sorulardan yararlanılmıştır.



Şekil 1. Çalışmada Kullanılan Soru Seti (Fujita, 2012).

Bu soru setinde yer alan Soru 2 (S1) ve Soru 2 (S2) öğrencilerin paralelkenarın imgesi ve tanımı ile ilgili temel bilgilerini, Soru 3(S3) ise paralelkenarları sahip oldukları özelliklere dayanarak nasıl gördüklerini kontrol etmek amacıyla kullanılmıştır. Örneğin, S3'te eğer öğrenci dikdörtgeni paralelkenarın özel bir hali olarak görürse (a) seçeneğini işaretleyecektir. Soru 4 (S4)'te ise öğrencilerin çember yayı üzerine dikdörtgenin çizilebildiğini fark edip muhakeme yoluyla dikdörtgenin aynı zamanda paralelkenar olduğunu görmeleri (yani dörtgenler arasında hiyerarşik ilişki kurmaları) beklenmektedir.

Verilerin Analizi

Fujita(2012) öğrencilerin paralelkenarı anlamalarını aşağıda Tablo 1'de açıklanan dört düzeyde ele almıştır.

Tablo 1: Paralelkenarı Anlama Düzeyleri(Fujita, 2012)

Düzey	Tanımı
D-P-Hiyerarşik	*Öğrenci kare, dikdörtgen ve eşkenar dörtgenin aynı zamanda paralelkenar olduğunu anlamıştır. Böylece dörtgenlerin tanımları ve özellikleri arasındaki hiyerarşik ilişkiler anlaşılmıştır.*
D-P-Kısmen Prototip	*Öğrenci paralelkenarın tipik imgesi ile sınırlı olan bilgilerini genişletmeye başlamıştır. Örneğin eşkenar dörtgeni paralelkenar olarak kabul ederler ancak kare ve dikdörtgeni paralelkenar olarak görmezler.*
D-P-Prototip	*Öğrenci paralelkenarı tipik imgesi ile sınırlı bilgiye sahiptir.*
0	*Öğrenci paralelkenar ile ilgili temel bilgilere sahip* değildir.

Araştırmada kullanılan dört sorunun(Şekil 1) analizi Fujita'nın(2012) çalışmasında kullandığı ve aşağıda Tablo 2'de açıklanan ölçütler doğrultusunda değerlendirilmiştir.

Tablo 2: Soruların Değerlendirme Ölçütleri(Fujita, 2012)

	D-P-Hiyerarşik	D-P- Kısmen Prototip	D-P-Prototip	D-P-0
S1	1,2,4,5,6,7,9,11,13,14,15'den en az on tanesinin seçilmesi ve 3,8,10,12'nin seçilmemesi	1,5,6,9,11,14,15'den ez az altı tanesinin veya 1,2,4,5,6,7,9,11,13,14,15'den en az sekiz tanesinin seçilmesi ve 3,8,10,12'nin seçilmemesi	1,6,9,14'den en az üç tanesinin seçilmesi ve 3,8,10,12'nin seçilmemesi	3,8,10,12'den ikisinin seçilmesi, boş veya yanlış olan diğer durumlar
S2	Doğru tanımlama	Şekle ait birçok özelliğin yazılması	Şeklin dış görünüşü ile ilgili tanımlama(eğik dikdörtgen vb.	Boş veya diğer yanlış durumlar
S3	(a)-(e)'den en az dördünün seçilmesi	(b) ve (c) + (a),(d),(e)'den bir tanesi	(b) ve (c)'den en az biri	Boş veya diğer yanlış durumlar
S4	(b) + doğu şekil çizme ve dikdörtgen olarak isimlendirme	(b)+ doğu şekil çizme ve dikdörtgen ve kare olarak isimlendirme	(b)+doğru şekil çizme Doğru şekil çizme ve eşkenar dörtgen olarak isimlendirme	Boş veya diğer yanlış durumlar

Burada bir öğrenci 3,8,10,12 numaralı dörtgenleri seçmeden paralelkenar olanlardan (1,2,3,4,5,6,7,9,11,13,14,15 numaralı dörtgenler) en az 10 tanesini seçmiş ve bu öğrenci S1 için "Dörtgen-Paralelkenar-Hiyerarşik (D-P-Hiyerarşik) düzeyindedir" şeklinde yorumlanmıştır. Buna karşılık eğer bir öğrenci 3,8,10,12 numaralı dörtgenleri seçmeden paralelkenarın tipik imgesini dikkate alarak 1,6,9,14 numaralı dörtgenlerinden en az üçünü seçmişse bu öğrenci D-P-Prototip düzeyinde değerlendirilmiştir. Yine 3,8,10,12 numaralı dörtgenleri seçmeden 1,6,9,14 numaralı dörtgenlerin yanında 1,5,15 numaralı dörtgenlerden ikisinin veya 2,4,5,7,11,13,15 numaralı dörtgenlerden dördünün seçilmesi durumunda ise öğrenci D-P-Kısmen Prototip

düzeyinde değerlendirme yapılmıştır. Burada yapılan bazı küçük yanlışlar için şöyle bir yol izlenmiştir: Örneğin öğrenci 1,6,9,12,14 numaralı dörtgenleri seçmişse (görüldüğü gibi 12 numaralı şekil paralelkenar değil) bu durumda bu öğrencinin S2 ve S3'e verdiği cevaplara bakılmıştır. Eğer bu cevaplar D-P-Prototip düzeyi veya daha üzerinde ise yapılan bu yanlış göz ardı edilmiş ve öğrenci D-P-Prototip düzeyinde değerlendirilmiştir. S2'de öğrenci "karşılıklı kenarları birbirine paralel olan dörtgen" ifadesini kullanması durumunda D-P-Hiyerarşik düzeyinde, paralelkenar ile ilgili bildiği özellikleri sıralarsa D-P-Kısmen Prototip düzeyine alınmıştır. S3'te tüm seçenekler doğru olduğundan öğrencinin biri yanlış olmalı şeklinde doğru düşüncesini değiştirme ihtimaline karşılık beş seçeneğin dördünün işaretlenmesi durumu D-P-Hiyerarşik düzeyinde değerlendirilmiştir.

BULGULAR

Öğrencilerin dört soru için düzeylere dağılımı ve ilgili yüzdelere aşağıdaki tabloda yer verilmektedir.

Tablo 3: Öğrencilerin Düzeylere Göre Dağılımı

	D-P-Hiyerarşik	D-P- Kısmen Prototip	D-P-Prototip	D-P-0
S1(tanıma)	12(11)	23(21,1)	61(56)	13(11,9)
S2(tanımlama)	31(28,4)	54(49,5)	6(5,5)	18(16,5)
S3(özellikler)	17(15,6)	26(23,9)	60(55)	6(5,5)
S4(muhakeme)	1(0,9)	1(0,9)	19(17,4)	88(80,7)

Tablo 3'ten birinci soruda öğrencilerin yalnız %11,9'unun verilen dörtgenlerden paralelkenar olan 11 dörtgenden en az 10'unu doğru olarak belirleyebildikleri, buna karşın yalnız 1,6,9,14 numaralı (paralelkenarın tipik imgeleri olan) dörtgenlerden en az üçünün öğrencilerin %56'sı tarafından seçildiği görülmektedir.

Tablo 4'te öğrencilerin birinci soruda kullanılan 15 dörtgenden paralelkenar olarak gördüklerini işaretleme frekans ve yüzdeleri verilmektedir. Buradan paralelkenarın tipik imgeleri (prototipleri) olan 1,6,9,14 numaralı şekillerin en yüksek yüzdelerle işaretlendiği (%99,1-%92,7-%91,7-%90,8) dikkat çekmektedir. Ayrıca verilen 15 dörtgenden eşkenar dörtgen(4,5,11,15 numaralı dörtgenler), dikdörtgen(2,4,7,11,13 numaralı dörtgenler) ve kare (4,11 numaralı dörtgenler) olanların paralelkenar olarak nitelendirilme durumları incelendiğinde, öğrencilerin %28,9'unun eşkenar dörtgeni, %23,1'inin dikdörtgeni ve %20,3'ünün kareyi paralelkenarın özel bir hali olarak gördükleri belirlenmiştir.

Tablo 4: S1'de Verilen Dörtgenlerin Paralelkenar Olarak Kabul Edilme Frekans Ve Yüzdeleri

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
f	108	21	7	22	39	101	17	1	100	5	22	9	44	99	43
%	99,1	19,3	6,4	20,2	35,8	92,7	15,6	0,9	91,7	4,6	20,2	8,3	40,4	90,8	39,4

İkinci soruda ise öğrencilerin çoğunluğunun (%49,5) paralelkenarın tanımlarken paralelkenara ait bildikleri bütün özellikleri yazdıkları ve %28,4'ünün doğru tanımlamayı yaptıkları görülmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin %16,5'inin ise paralelkenara ait bildikleri özellikleri yazarken ait olmayan bazı özelliklere yer vermeleri, tamamen yanlış ifadeler kullanmaları ya da soruya cevap vermemeleri nedeniyle Düzey 0'a kodlandığı anlaşılmaktadır.

Yapılan inceleme sonucunda S2'de hiyerarşik düzeye kodlanan yani paralelkenar ile ilgili doğru tanımlamayı yapabilen 31 öğrenciden 17'sinin(%54,8) S1'de prototip düzeyde olduğu belirlenmiştir. Paralelkenarı tanımlarken bildikleri tüm özellikleri sıralayarak kısmen prototip düzeyine kodlanan 54 öğrencinin 31'inin(%57,4) S1'de prototip düzeyde olduğu anlaşılmıştır. Hiyerarşik, kısmen prototip, prototip ve 0. Düzeyin sırasıyla 4,3,2,1 ile kodlanarak yapılan analiz sonucunda Spearman's rho korelasyon katsayısı S1 ve S2 için $r=0,12(p>0,01)$ anlamlı bir ilişkiyi göstermemiştir. Aşağıdaki tabloda öğrencilerin paralelkenar ile ilgili tanımlamalarından örnekler verilmektedir.

Tablo 5: S2'de Öğrencilerin Tanımlamalarından Örnekler

Düzey		Örnek İfade
D-P-Hiyerarşik	Doğru tanımlama	*Karşılıklı kenarları birbirine paralel olan dörtgendir.*
D-P-Kısmen Prototip	Bilinen tüm özelliklerin yazılması	*Karşılıklı iki kenarı birbirine paralel ve eşit olan ve karşılıklı iki açısı birbirine eşit olan dörtgenlere denir.* *Kenarları birbirine paralel olan, bir iç açısı ile yanındaki açının toplamı 180° olan dörtgenlerdir.*
D-P-Prototip	Tipik imgeye dayalı tanımlama	*Bir düzlem üzerinde eğik ve birbirine paralel doğru parçalarının oluşturduğu dörtgendir.* *Karşılıklı açıları 90° den farklı olarak eşit olan dörtgenlerdir.*
0	Yanlış veya boş	*Karşılıklı uzun ve kısa kenarların uzunlukları ve doğrultuları uzun olan şekillerdir.* *Dörtkenarı birbirine eşit düzlemlere denir.*

Aşağıda Tablo 6'da üçüncü soruda (a)-(e) şıklarının işaretlenme yüzdeleri verilmektedir

Tablo 6: S3'te Verilen Seçeneklerin İşaretlenme Frekans ve Yüzdeleri

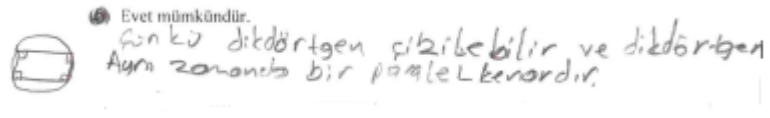
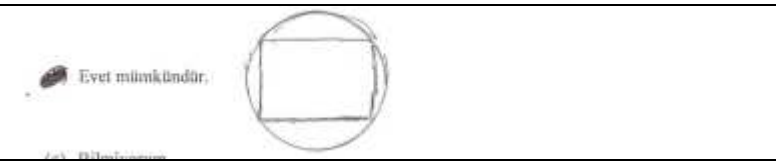
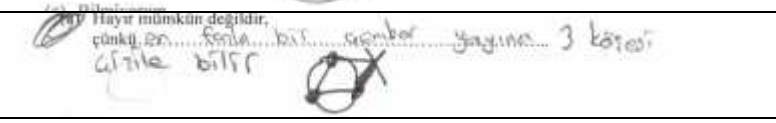
	a	b	c	d	e
f	20	94	88	40	39
%	18,3	86,2	80,7	36,7	35,8

Burada en yüksek yüzde ile (b) (Paralelkenarda karşılıklı kenarların uzunlukları eşittir) ve (c) (Paralelkenarda karşılıklı açıların ölçüleri eşittir) seçeneklerinin işaretlendiği görülmektedir. Ayrıca yukarıda yer verilen Tablo 3'te öğrencilerin çoğunluğunun (%56), (b) ve (c) seçeneklerinden en az birini işaretlemeleri dolayısıyla D-P-Prototip düzeyinde değerlendirildikleri anlaşılmaktadır.

Yapılan inceleme sonucunda 53 öğrencinin hem S1 hem de S3'te prototip veya kısmen prototip düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bu öğrencilerin 42'sinin her iki soruda kısmen prototip, 2'sinin S1'de kısmen prototip S3'te prototip, 7'sinin S1'de prototip S3'te kısmen prototip ve 2'sinin her ikisinde de prototip düzeyinde olduğu anlaşılmıştır. Burada bu öğrencilerin çoğunluğunun (53 öğrenciden 42 öğrenci) S1 ve S3'te kısmen prototip düzeyde olması dikkat çekmektedir. Hiyerarşik, kısmen prototip, prototip ve 0. Düzeyin sırasıyla 4,3,2,1 ile kodlanarak yapılan analiz sonucunda S1 ve S3 için Spearman's rho korelasyon katsayısı $r=0,32(p<0,01)$ olarak hesaplanmıştır. Bu orta düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde yapılan ek inceleme sonucunda S2'de hiyerarşik düzeye kodlanan yani paralelkenar ile ilgili doğru tanımlamayı yapabilen 31 öğrenciden 13'ünün S1 ve S3'ün her ikisinde de prototip düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte S2'de paralelkenarı tanımlarken bildiği tüm özellikleri yazarak kısmen prototip düzeye kodlanan 54 öğrencinin 20'sinin S1 ve S3'ün her ikisinde de prototip düzeyde olduğu anlaşılmıştır. Diğer taraftan yalnızca iki öğrencinin her üç soruda hiyerarşik düzeye kodlandığı ortaya çıkmıştır.

Aşağıdaki tabloda S4'ün analiz edilmesi ile elde edilen bulgulara yer verilmektedir.

Tablo 7: S4'te Öğrencilerin Cevaplarından Örnekler

Düzey	Örnek İfade
D-P-Hiyerarşik	
D-P-Kısmen Prototip	
D-P-Prototip	
0	

Dördüncü soruda sadece 1 öğrenci dikdörtgenin aynı zamanda paralelkenar olduğunu belirterek (b) seçeneğini işaretlemiştir. Burada öğrencilerin çoğunluğunun çizilemez şeklinde görüş bildirerek (a) seçeneğini seçtiği de dikkat çekmektedir. Çoğunluğun çizimin mümkün olmadığı ile ilgili açıklamaları incelendiğinde farklı cevapların verildiği dikkat çekmiştir. Aşağıda bunlardan birkaç örneğe yer verilmektedir:

Hayır, mümkün değildir çünkü dikdörtgen ya da kare çizilir…
Hayır, mümkün değildir çünkü çizilirse 4 köşesi çemberde olacağı için dikdörtgen olur

Yukarıda verilen iki cevapta öğrencilerin çizilebilecek dörtgenin kare veya dikdörtgen olabileceğini ileri sürerek köşeleri çember üzerinde olan paralelkenarın çizilemeyeceğini belirttikleri anlaşılmaktadır. Bunun yanında paralelkenarın tipik imgesine dayalı olarak yapılan aşağıdaki gibi yorumlar da yapılmıştır.

Hayır, mümkün değildir çünkü yandaki kenarlar eğik olduğundan çizilemez.
Hayır, mümkün değildir çünkü paralelkenar düzlem olduğu için yan bir şekilde duruyor.
Hayır, mümkün değildir çünkü paralelkenarın sadece iki köşesi çemberin üzerine geliyor…

Yapılan ek inceleme sonucunda S4'te 0. Düzeyde olan 88 öğrencinin 54'ünün S1'de ve 51'inin S3'te prototip düzeyde, S4'te prototip düzeyde olan 19 öğrencinin 7'sinin S1'de 9'unun S3'te prototip düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca S4'te kısmen prototip düzeyinde olan 1 öğrencinin, S1ve S3'te hiyerarşik düzeyde olduğu, S4'te hiyerarşik düzeyde olan 1 öğrencinin de S1 ve S3'te yine hiyerarşik düzeyde olduğu anlaşılmıştır. Hiyerarşik, kısmen prototip, prototip ve 0. Düzeyin sırasıyla 4,3,2,1 ile kodlanarak yapılan analiz sonucunda Spearman's rho korelasyon katsayısı S1 ve S4 için $r=0,35(p<0,01)$, S3 ve S4 için $r=0,27(p<0,01)$ olarak hesaplanmıştır. Bu S1-S4 arasında orta düzeyde ve S3-S4 arasında zayıf bir ilişki olduğunu göstermektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmadan elde edilen bulgular öğrencilerin yalnız %11'inin verilen 15 dörtgenden paralelkenar olanları doğru olarak belirleyebildiklerini ve %56'sının paralelkenarın tipik imgesi olan "▱" şeklindeki 1,6,9,14 numaralı dörtgenleri seçtiklerini ortaya koymaktadır. Elde edilen bu bulgular aynı soru setinin kullanıldığı Fujita ve Jones (2006b) tarafından yürütülen çalışmanın sonuçları benzerlik göstermektedir. Nitekim sözü edilen çalışmada hesaplanan yüzdeler sırasıyla %20 ve %47 olarak belirtilmektedir. Diğer taraftan S1'de 1,6,9,14 numaralı dörtgenlerin işaretlenme yüzdelerinin(sırasıyla (%99,1-%92,7-%91,7-%90,8) de oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Örneğin 1 numaralı şekil neredeyse öğrencilerin tamamı tarafından paralelkenar olarak

değerlendiriliştir. Verilen bu şeklin paralelkenarın en tipik imgesi olduğu düşünülmektedir. Zira basit bir araştırma yapıldığında, örneğin ders kitapları veya test kitapları incelendiğinde paralelkenar kavramının 1 numaralı şekil kullanılarak tanımlandığı kolaylıkla görülebilmektedir. 6, 9, 14 numaralı dörtgenlerin seçilme yüzdelerinin daha düşük olmasının aynı nedenden kaynaklandığı düşünülmektedir. Monaghan'ın(2000) standart halde (1 numaralı dörtgende olduğu gibi) verilmeyen paralelkenarların (6,9,14 numaralı şekillerdeki gibi) öğrenciler tarafından paralelkenar olarak değerlendirilmediğini belirten araştırması aynı noktaya temas etmektedir. Diğer taraftan Üstün ve Ubuz (2004) de, başarı açısından farklı üç düzeyde olmak üzere kendi öğretmenleri tarafından seçilen 3 sekizinci sınıf öğrencisi ile yaptıkları görüşmeler sonucunda, öğrencilerin sıklıkla prototip figürleri (tipik imgeleri) kullandıklarını ve bunları genel şekil olarak algıladıklarını belirtmektedir.

Okazaki (1995), öğrencilerin eşkenar dörtgenin aynı zamanda bir paralelkenar olduğunu anlamalarının, kare veya dikdörtgenin paralelkenarın özel bir hali olduğunu anlamalarından dahi iyi olduğunu belirtmiştir(Akt. Okazaki ve Fujita, 2007). Benzer olarak Ergün(2010), öğrencilerin eşkenar dörtgen-paralelkenardaki gibi kenar uzunluğuna bağlı sınıflama becerilerinin, kare-paralelkenardaki gibi açı ölçüsüne bağlı sınıflama becerilerinden daha iyi olduğunu belirtmektedir. Bu çalışmada elde edilen veriler bu açıdan analiz edildiğinde öğrencilerin %28,9'unun eşkenar dörtgeni, %23,1'inin dikdörtgeni ve %20,3'ünün kareyi paralelkenarın özel bir hali olarak görebildikleri belirlenmiştir. O halde elde edilen bu bulguların Okazaki (1995) ve Ergün (2010) tarafından yürütülen çalışmaların sonuçları ile paralellik gösterdiği söylenebilir. Ancak elde edilen yüzdelerin çok yüksek olmaması, öğrencilerin bu ilişkilendirmeleri iyi yapamadıklarının bir göstergesi olarak alınabilir. Benzer şekilde ülkemizde yürütülen bir çalışmada Akuysal (2007) öğrencilerin kare, dikdörtgen, eşkenar dörtgenin paralelkenar olmadığını belirttiklerini, geometrik şekillerin derslerde sürekli aynı görünüşte çizilmesi ve özelliklerinin ezberletilmesi nedeniyle bunları ilk öğrendikleri hali ve ismi ile hatırladıklarını ve daha sonra öğrendikleri geometrik kavramlarla ilişkilendiremediklerini ifade etmektedir.

Öğrencilerin geometrik şekiller ile ilgili kavramsal anlamalarını araştırmada tanımlamalar çok önemlidir (Silfverberg ve Matsuo, 2008; Zazkis ve Leikin, 2008). Araştırmada S2'den elde edilen bulgular, tanımlama adına paralelkenar ile ilgili bildiği tüm özellikleri sıralayan öğrenci sayısının(54 öğrenci, %49,5), doğru tanımlamayı yapan öğrenci sayısından(31 öğrenci-%28,4) fazla olduğunu göstermektedir. Herbst, Gonzalez ve Macke (2005) tarafından yürütülen çalışmanın sonuçları da benzer bir durumu ortaya koymaktadır. Zira bu çalışmada öğrencilerin "tanımlama" kelimesinden, verilen şekil ile ilgili bütün bilinen özellikleri yazma anlamı çıkardıkları ifade edilmektedir. Yine Ergün'ün(2010) öğrencilerin tanımlarda bulunması gereken gerek ve yeter koşulların farkında olmadıklarını ve tanımlama yaparken akıllarına gelen tüm özellikleri ardı ardına sıralayarak ekonomik olmayan tanımlar yaptıklarını belirten çalışması da aynı noktayı işaret etmektedir. Diğer taraftan elde edilen bulgular S1 ve S2 için hesaplanan Spearman's rho korelasyon anlamlı bir ilişki olduğunu göstermemiştir. Bu ilişkinin nedeninin açıklanması için yapılan ek inceleme sonucunda, paralelkenar ile ilgili doğu tanımlamayı yapan (hiyerarşik düzey) ve bildiği tüm özellikleri yazan(kısmen prototip düzeyi) öğrencilerin yarısından fazlasının S1'de prototip düzeyde olduğu anlaşılmıştır. Bu durum Vinner'in (1991) belirttiği bir kavram ile ilgili doğru tanımlamayı yapmanın o kavramın anlaşılmasını garanti altına almayacağını belirten görüşü ile aynı noktayı işaret etmektedir.

Öğrencilerin sıralanan özellikler arasından, paralelkenara ait olanları belirlemeleri amacıyla sorulan sorudan(S3) elde edilen bulgular, öğrencilerin en çok (b) (Paralelkenarda karşılıklı kenarların uzunlukları eşittir) ve (c) (Paralelkenarda karşılıklı açıların ölçüleri eşittir) seçeneklerini işaretlediklerini(sırasıyla %86,2-%80,7)göstermektedir. Böylelikle (a) seçeneğini işaretlemeyen öğrencilerin (yaklaşık %72) kare veya dikdörtgenin, (d) seçeneğinin işaretlemeyen öğrencilerin (yaklaşık %63) kare veya eşkenar dörtgenin ve (e) seçeneğini işaretlemeyen öğrencilerin(yaklaşık %64) karenin aynı zamanda bir paralelkenar olduğunu göremediklerini göstermektedir. Toluk ve diğ. (2002), öğrencilerin bu gibi ilişkileri kendi kendilerine oluşturamamalarını, Türkiye'de matematik eğitiminde sınıflandırma etkinliklerine yer verilmemesine ve dolayısıyla öğrencilerin dikkatinin şekiller ve şekiller arası ilişkilere çekilmemesine bağlamaktadır.

Öğrencilerin paralelkenar ile ilgili bilgilerini farklı problem durumlarına uygulamalarını gerektiren dördüncü soruda yalnız bir öğrencinin dikdörtgenin aynı zamanda paralelkenar olduğunu belirterek (b) seçeneğini işaretlediği görülmüştür. Bu durum öğrencilerin dörtgenler arasındaki hiyerarşik ilişkileri göremediklerinin bir göstergesi olarak alınabilir. Zira Aktaş ve Aktaş(2011), öğrencilerin birtakım ölçümler yaparak özel dörtgenleri

kolaylıkla tanıyabildiklerini ancak bu dörtgenler arasındaki hiyerarşik ilişkileri arzu edilen düzeyde göremediklerini belirtmektedir. Öğrencilerin cevapları arasında *"Hayır, mümkün değildir çünkü dikdörtgen ya da kare çizilir…", "Hayır, mümkün değildir çünkü çizilirse 4 köşesi çemberde olacağı için dikdörtgen olur."* gibi cevaplar bu öğrencilerin kare ve dikdörtgeni paralelkenarın özel bir hali olarak göremediklerini açıkça ortaya koymaktadır. Fujita ve Jones(2007) aynı soruyu kullandığı çalışmasında öğrencilerin "paralelkenar çizilemez, çünkü kare veya dikdörtgen çizilebilir" cevabı vermelerini onların paralelkenarın tipik imgesi ile sınırlı anlamaları olmasının bir sonucu olarak nitelendirmiştir. Yine *"Hayır, mümkün değildir çünkü yandaki kenarlar eğik olduğundan çizilemez.", "Hayır, mümkün değildir çünkü paralelkenar düzlem olduğu için yan bir şekilde duruyor.", "Hayır, mümkün değildir çünkü paralelkenarın sadece iki köşesi çemberin üzerine geliyor…"* gibi cevaplarla da karşılaşılmıştır. Bu gibi cevaplar öğrencilerin çizilebilecek dörtgenin paralelkenar olabilmesi için "▱" (paralelkenarın tipik imgesi) görünümünde olması gerektiğe yönünde inançlar taşıdıklarının bir göstergesi olarak alınabilir. Spearman's rho korelasyon katsayısı S1 ve S4 için r=0,35(p<0,01), S3 ve S4 için r=0,27(p<0,01) olarak hesaplanması örneğin S1'de verilen dörtgenlerden paralelkenar olanları doğru olarak seçebilen öğrencilerin, sınırlı sayıda paralelkenarı doğru seçebilen öğrencilere göre S4'te daha iyi puan alabileceklerini göstermektedir. Yapılan ek inceleme sonucunda S1'de Hiyerarşik düzeyde olan 12 öğrencinin 10'unun, Kısmen prototip düzeyde olan 23 öğrencinin hepsinin S4'te 0 veya prototip düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu durum öğrencilerin verilen dörtgenler arasından paralelkenar olanları doğru olarak ayırt etme becerilerini muhakeme becerisi gerektiren problemlerin çözümünde kullanmadıklarını göstermektedir.

Özetle araştırmanın sonuçları öğrencilerin tanıma, tanımlama, özellikleri belirleme ve muhakeme becerisi sorularından tanımlama ile ilgili olanda daha başarılı olduklarını göstermiştir. Ancak çoğu öğrencinin doğru tanımı yapabilmesi ya da paralelkenar ile ilgili bildiği birkaç özelliği sıralamasına rağmen paralelkenarı tipik imgesi ile hatırladıkları belirlenmiştir. Bu, öğrencilerin paralelkenarın formal tanımını yalnızca ifade olarak verebildikleri, bu tanımlamayı kullanarak dörtgenler arasındaki hiyerarşik ilişkiler için çıkarsamalar yapamadıkları anlamına gelmektedir. Ayrıca öğrencilerin paralelkenarın tipik imgesi ile sınırlı olan bilgilerinin onların kavramsal anlamalarını ve problem çözmelerini olumsuz yönde etkilediği ortaya çıkmıştır.

Not: Bu çalışma 26-28 Nisan 2012 tarihlerinde Antalya'da 46 Ülkenin katılımıyla düzenlenmiş olan "3rd International Conference on New Trends in Education and Their Implications"da sözlü bildiri olarak sunulmuş olup, "Journal of Research in Education and Teaching" Bilim Kurulu tarafından yayınlanmak üzere seçilmiştir.

KAYNAKÇA

Aktaş, D.Y. (2005). *İşbirliğine dayalı grup çalışması ile öğrencilerin geometri anlama düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Aktaş (Cansız), M. & Aktaş, D.Y. (2011). *8. Sınıf öğrencilerinin dörtgenleri köşegen özelliklerinden yararlanarak tanıma sürecinin incelenmesi*, 10. Matematik Sempozyumunda sözlü olarak sunulmuştur. İstanbul, Işık Üniversitesi.

Akuysal, N. (2007). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin 7. sınıf ünitelerindeki geometrik kavramlardaki yanılgıları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Baykul, Y. (2002). *İlköğretimde matematik öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

De Villiers, M. (1994). The role and function of a hierarchical classisication of quadrilaterals. *Learning of Mathematics*, 14(1), 11-18.

Erez, M. & Yerushalmy, M. (2006) "If you can turn a rectangle into a square, you can turn a square into a rectangle": young students' experience the dragging tool. *International Journal of Computers for Mathematical Learning*, 11(3), 271-299.

Ergün, S. (2010). İlköğretim *7. sınıf öğrencilerinin çokgenleri algılama, tanımlama ve sınıflama biçimleri.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Fraenkel, J.R. & Wallen, N.E. (2006). *How to design and evaluate research in education* (6th ed.). New York: McGraw-Hill.

Fujita, T. & Jones, K. (2007). Learners' understanding of the definitions and hierarchical classification of quadrilaterals: towards a theoretical framing. *Research in Mathematics Education*, 9 (1&2), 3-20.

Fujita, T. (2008). Learners' understanding of the hierarchical classification of quadrilaterals. In M. Joubert (Ed), *Proceedings of the British Society for Research into Learning Mathematics*: 28(2), 31-36.

Fujita, T. (2012). Learners' level of understanding of the inclusion relations of quadrilaterals and prototype phenomen. *The Journal of Mathematical Behavior*, 31, 60-72.

Herbst, P., Gonzalez, G. & Macke, M. (2005).How can geometry students understand what it means to define in mathematics? *The Mathematics Educator*, 15 (2), 17-24.

MEB, (2010). *Ortaöğretim geometri dersi 9-10. sınıflar öğretim programı*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Monaghan, F. (2000).What difference does it make? children's views of the differences between some quadrilaterals**.** *Educational Studies in Mathematics*, 42(2),179-196.

Okazaki, M. & Fujita,T. (2007) . Prototype Phenomena and Common Cognıtıve Paths in the Understanding of the Inclusion Relations Between Quadrilaterals in Japan and Scotland. In J. Woo, H. Lew, K. Park & D. Seo (Ed), Proceedings of the 31st Conference of the Internatıonal Group for the Psychology of Mathematics Education: 4, 41-48.

Olkun, S. & Aydoğdu, T. 2003. Üçüncü Uluslararası Matematik ve Fen Araştırması (TIMSS) Nedir? Neyi Sorgular? Örnek Geometri Soruları ve Etkinlikleri. İlköğretimonline, 2(1), 25 Eylül 2005 tarihinde http://ilkogretim-online.org.tr/vol2say1/v02s01d.htm adresinden alınmıştır.

Pickreign, J. (2007). Rectangle and Rhombi: How Well Do Pre-Service Teachers Know Them? Issues in the Undergraduate Mathematics Preparation Of School Teachers, *IUMPST*,1, 24 Ekim 2011 tarihinde http://www.k12prep.math.ttu.edu/journal/contentknowledge/pickreign01/article.pdf adresinden alınmıştır.

Silfverberg, H. & Matsuo, N. (2008). Comparing Japanese and Finnish 6th and 8th graders' ways to apply and construct definitions. In O. Figueras, J. Cortina, S. Alatorre, T. Jojana, & A. Sepulveda (Ed), Proceedings of the 32nd Conference of International Group for the Psychology of Mathematics Education: Vol. 4. (pp.257-264). Mexico: Cinvestav-UMSNH.

Tall, D.O. & Vinner, S. (1981). Concept image and concept definition in mathematics with special reference to limits and continuity. *Educational Studies in Mathematics*, 12(2), 151-169.

Toluk, Z., Olkun, S. & Durmuş, S. (2002). Problem merkezli ve görsel modellerle destekli geometri öğretiminin sınıf öğretmenliği öğrencilerinin geometrik düşünme düzeylerinin gelişimine etkisi, *Beşinci Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi,* Cilt 2 (ss. 913-920), Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

Ubuz, B. ve Duatepe, A. (2004). *Drama temelli geometri ders planlarının geliştirilmesi ve uygulanması.* 01.10.2005 tarihinde http://www.erg.sabanciuniv.edu/iok2004/bildiriler adresinden alınmıştır.

Üstün, I., Ubuz, B. (2004). Geometrik kavramların Geometer's Sketchpad yazılımı ile geliştirilmesi. 01.10.2005 tarihinde http://www.erg.sabanciuniv.edu/iok2004/bildiriler adresinden alınmıştır.

Vinner, S. (1991). The role of definitions in the teaching and learning of mathematics. In D. Tall, (Ed.), *Advanced mathematical thinking* (pp. 65–81). Dordrecht: Kluwer Academic.

Zazkis, R. & Leikin, R. (2008). Exempliying definitions: A case of a square. *Educational Studies in Mathematics*, 69(2),131-148.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs, Haziran, Temmuz 2012 Cilt 1 Sayı 2 ISNN: 2146-9199

İNGİLİZCE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ İNGİLİZCE ÖĞRETMENİ YETİŞTİRME PROGRAMI İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ

Sibel Hismanoglu
Uşak Üniversitesi
64200, Uşak
sibelvurar@yahoo.com

Özet

Bu çalışma, 2007 yılından itibaren ülkemizdeki tüm eğitim fakültelerinde uygulanmaya başlanan İngilizce öğretmeni yetiştirme programı ile ilgili 72 İngilizce öğretmeni adayının görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bu amaca ulaşmak için araştırmacı Demirel (2011) tarafından geliştirilmiş anketi kullanmıştır. Araştırma sonuçları (a) mevcut programın İngilizce öğretmeni adaylarının ilgi ve ihtiyaçlarını büyük ölçüde karşıladığını, (b) gelişim düzeylerine uygun olduğunu, (c) açık ve anlaşılır olduğunu, (d) bilgi birikimlerine katkı sağladığını, (e) karşılaştıkları problemlere yönelik farklı çözümler geliştirmelerine imkan sağladığını, (f) öğrenci merkezli olduğunu, (g) kalıcı öğrenmeler edinmeyi sağladığını, (h) bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımını gerektirdiğini ve (i) fiziksel ortamın çeşitli biçimlerde düzenlenmesine (grup düzeni) olanak sağladığını göstermektedir. Diğer taraftan, araştırma sonuçları, mevcut programın İngilizce öğretmeni adaylarının (a) üst düzey düşünme becerilerini (yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme becerisi vs.) istenen düzeyde geliştirmediğini ve (b) derse katılımlarını ve ilgilerini artırmadığını göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: İngilizce öğretmeni yetiştirme programı, yabancı dil öğrenimi, yabancı dil öğretimi.

PROSPECTIVE EFL TEACHERS' VIEWS ON ENGLISH LANGUAGE TEACHER TRAINING PROGRAM

Abstract

This study aims to reveal 72 prospective EFL teachers' views on the English language teacher training program which has been practiced in all the education faculties in our country since 2007. To achieve this aim, the researcher utilized the questionnaire designed by Demirel (2011). The findings of the study show that the so-called program (a) meets the interests and needs of prospective EFL teachers to a great extent, (b) is in line with their levels of development, (c) is clear and comprehensible, (d) contributes to their experiences of knowledge, (e) helps them develop different solutions to the problems that they encounter, (f) is learner-centered, (g) leads to having permanent learning, (h) involves using information and communication technologies and (i) leads to organization of the physical setting in a variety of ways (group organization). However, the findings of the study indicate that (a) the program does not develop prospective EFL teachers' higher level thinking skills (creative thinking, critical thinking, problem solving ability, etc.) at the desired level and that (b) the program does not enhance prospective EFL teachers' involvement and interest in the lesson.

Key Words: English language teacher training program, foreign language learning, foreign language teaching.

GİRİŞ

Günümüzde ekonomik, sosyal, eğitim ve bilim alanlarında yabancı dile büyük ihtiyaç duyulmakta ve yabancı dil öğrenmeye olan ilgi ve istek her geçen gün artmaktadır (Aydoğan & Çilsal, 2007). İletişimin son derece önem kazandığı günümüzde, bir veya birden fazla yabancı dil bilmek, farklı kültürleri tanımak ve anlamak artık her toplum için kaçınılmaz bir ihtiyaç haline gelmiştir (İşisağ & Demirel, 2010). Ülkemizde yabancı dil öğretimi; hem Avrupa'daki ve hem de dünyadaki bilim, teknoloji, kültür, sanat, ekonomi, politika alanlarındaki gelişmeleri takip etmek ve ülkemizdeki gelişmeleri dış dünya ile paylaşmak açısından önemli bir yere sahiptir. Bu noktada,

etkin bir yabancı dil öğretimi ile öğretmen yetiştirme programları arasında doğrudan bir bağıntı olduğu belirtilebilir. Bu sebeple yabancı dil öğretmeni yetiştirme programlarının ülkelerin ihtiyaçlarını karşılayabilecek nitelikte olmaları ve dünyadaki çağdaş gelişmeler dikkatli bir şekilde izlenerek belirli zaman aralıklarında güncelleştirilmeleri gerekmektedir. (Coşkun, 2009).

Demirel'e (1999) göre, mevcut programın incelenip değerlendirilmesiyle, daha etkin ve başarılı programlar geliştirilebilir. Program uygulamalarında sorunlar varsa, bu programın geliştirilmesi bir ihtiyaç olarak ortaya çıkar. Bu sebeple program geliştirme çalışmalarının özünde mevcut programların incelenmesi ve değerlendirilmesi görüşü yer almaktadır. Uslu (2007) bir programın başarısının ve sürdürülmesinin ancak sürekli yenileştirilmesiyle ve geliştirilmesiyle mümkün olduğunu vurgulamaktadır.

Bu bağlamda, 2006 yılında eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılmaları çerçevesinde, üniversitelerden gelen öneriler ışığında, yabancı dil öğretmeni yetiştirme programlarında pekçok değişiklik yapılmıştır: Programın % 50 - 60'ı alan ve alan eğitimi, %25 -30'u öğretmenlik meslek bilgisi ve % 15 - 20'si ise genel kültür derslerinden oluşturulmuştur. Genel kültür ve uygulamaya yönelik derslerin sayısı arttırılmış ve eğitim fakültelerine % 25 oranında programlarında değişiklik yapma fırsatı sunulmuştur. Yan dal uygulaması kaldırılmış ve yerine ikinci yabancı dil dersi konulmuştur. Topluma hizmet uygulamaları adı altında yeni bir ders eklenmiş ve Okul deneyimi dersleri iki dönemden bir döneme indirgenmiştir. Ayrıca, yeni geliştirilen programda lisans tezi yazma zorunluluğu kaldırılmıştır. 2006 yılında yapılan program değişikliklerinde küreselleşme, Avrupa Birliği ve Bologna Süreci esas almış ve Avrupa Birliği ülkelerindeki yabancı dil öğretmeni yetiştirme programları ile benzeşecek bir program yapılandırılmıştır (Kavak vd., 2007).

Eğitim sisteminde başarı, şüphesiz büyük ölçüde öğretmen özellikleri ile ilişkilidir. Yabancı dil öğretiminde başarıya ulaşmada, eğitim ve öğretim etkinliklerini planlayan, uygulayan, değerlendiren ve öğrencilerinden aldığı dönüt doğrultusunda çalışmalarını yeniden yapılandırabilen öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Dolayısıyla yabancı dil öğretmeni yetiştirme programlarında öğretmen adaylarına bu özelliklerin yeterince kazandırılması gerekmektedir (Coşkun, 2009). Cross'a (1995) göre, ideal bir öğretmen profili dört temel özellikten oluşur. Bunlar, iyi eğitimli olmak, pedagojik bilgiye sahip olmak, olumlu tutumu, görüşü ve davranışlarıyla öğrencileri etkileyebilmek ve öğrencilere iyi bir model olmadır. Yabancı dil öğretmeni yetiştirme programlarının içerikleri ile ilgili olarak, Lima (2007) dünyadaki pekçok yabancı dil öğretmeni yetiştirme programının, yöntembilimsel/eğitimsel içerik, dilbilimsel içerik ve edebiyat içeriğinden oluştuğunu vurgulamaktadır. Jarvis ve Bernhardt (2006) ise, söz konusu programların konu anlatımlı eğitim, genel eğitim gerekleri ve uzmanlaşmış eğitim içeriğinden oluştuklarını belirtmektedir.

1981 yılında yürürlüğe giren 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu gereği daha önce Millî Eğitim Bakanlığı ve üniversitelere bağlı olarak öğretmen yetiştiren yüksekokullar, enstitüler ve akademiler, 20 Temmuz 1982'de Yükseköğretim Kurulu (YÖK) çatısı altında üniversiteler bünyesinde toplanmıştır. Bu noktada dört yılık Yükseköğretim Okulları, Eğitim Fakültelerine, iki yıllık Eğitim Enstitüleri Eğitim Yüksekokullarına dönüştürülmüştür. Yabancı Diller Yüksekokulları ve Spor Akademileri ise bölüm olarak Eğitim Fakülteleri bünyesine eklenmiştir (YÖK, 2007). Yabancı dil öğretmeni yetiştirme yetkisine sahip olan yüksek öğretim kurumlarındaki İngilizce öğretmenliği bölümlerinde uygulanan lisans programlarının her alanda hızla gelişen ülkemizde öğrencilerimizin ihtiyaç ve beklentilerini karşılayabilecek ölçüde düzenli olarak geliştirilmesi gerekmektedir. Bu araştırmada, İngiliz Dili Eğitimi alanında kullanılmakta olan İngilizce Öğretmeni yetiştirme programının genel olarak değerlendirilmesi, eğiticilerin öğretim ilke ve yöntemlerini, ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma sıklıklarının bulunması, program kazanımlarının edinimi ile ilgili ifadelere İngilizce öğretmeni adaylarının katılma düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

KURAMSAL ÇERÇEVE

Eğitim Fakültelerinde Yürütülen Öğretmen Eğitimi Programlarına Yönelik Gerçekleştirilen Düzenlemeler

Öğretmen yetiştirme yetkisinin 20 Temmuz 1982'de üniversitelere devredilmesinden günümüze kadar geçen sürede Eğitim Fakültelerinde Yürütülen Öğretmenlik Eğitimi Programlarına yönelik en önemli düzenleme 1997 yılında Eğitim Fakültelerinin yeniden yapılandırılması ile gerçekleştirilmiştir. Dünya Bankasının Türkiye'ye sağladığı kredi ile MEB ve YÖK işbirliği ile gerçekleştirilen düzenlemeler arasında Eğitim fakülteleri ile uygulama

okulları arasındaki işbirliğini geliştirmek ve sürekli hale getirmek amacıyla MEB ile imzalanan protokol, fakültelerde yürütülen öğretmen eğitimi programlarının kontrolünü, sürekliliğini ve güncelleştirilmesini sağlamak ve ilgili kurumlar arasındaki bilgi ve iletişim akışını sağlamak maksadıyla kurulan Öğretmen Yetiştirme Türk Milli Komitesi, formasyon derslerinin sayısının ve kredi miktarlarının artırılması ve bu derslerde uygulamaya ağırlık verilmesi, yan alan uygulamasına geçilmesi, hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarındaki yöntembilim derslerinin sayısının artırılması, öğretmenlik uygulaması derslerinin hem ilk hem de orta dereceli okullara genişletilmesi ve böylece yabancı dil öğretmeni adaylarının daha fazla okul deneyimine sahip olmalarının sağlanması, çocuklara dil öğretimi adı altında lisans düzeyinde yeni bir dersin programa dahil edilmesi ve böylece yabancı dil öğretmeni adaylarının çocukların dil öğrenimi ile ilgili ihtiyaçlarını karşılayabilecek nitelikte yetişmelerinin sağlanması (YOK, 2007) sayılabilir.

Eğitim Fakültelerinde yürütülen öğretmenlik eğitimi programlarına yönelik ikinci önemli düzenleme 2006-2007 yılında gerçekleştirilmiştir (Ozoğlu, 2010). YÖK bu düzenlemenin 1997 yeniden yapılandırmasının aksayan yönlerini düzeltmek için gerçekleştirildiğini vurgulamıştır. Bu doğrultuda İngilizce öğretmenliği programlarında verilen meslek bilgisi derslerinde ve bu derslerin işleyişinde bir takım düzenlemeler yapılmıştır. Bu düzenlemelerden önemlileri arasında, 1997 yeniden yapılandırmasında büyük oranda kaldırılan genel kültür derslerinin oranlarının artırılması, yine 1997 yeniden yapılandırmasıyla getirilen ve eleştiri alan çakılı ders uygulamasından vazgeçilmesi, eğitim fakültelerine toplam müfredatın yaklaşık % 25'ini belirleme yetkisinin verilmesi ve seçmeli ders olanağının artırılması, uygulama okulu bulmada yaşanan sıkıntılar nedeniyle uygulama ders saatlerinin yeniden azaltılması belirtilebilir (YOK, 2007).

2006-2007 yılında geliştirilen İngilizce Öğretmenliği Lisans programı (İÖLP) dört yıllık bir programdır ve zorunlu ve seçmeli derslerden oluşmaktadır. Geliştirilen programda İngilizce Öğretim Yöntemleri I, İngilizce Öğretim Yöntemleri II, Drama, Sınıf Yönetimi, Çocuklara Dil Öğretimi I, Çocuklara Dil Öğretimi II, Dil Becerileri Öğretimi I, Dil Becerileri Öğretimi II, Türkçe-İngilizce Çeviri, Edebiyat ve Dil Öğretimi I (kısa öykü ve roman), Edebiyat ve Dil Öğretimi II (şiir ve drama), Yabancı Dil Öğretiminde Materyal Uyarlama ve Geliştirme, Okul Deneyimi, Rehberlik, Özel Eğitim, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Değerlendirme, Yabancı Dil Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme, Öğretmenlik Uygulaması, Özel Öğretim Yöntemleri I, Özel Öğretim Yöntemleri II isimli dersler yer almaktadır (Ögeyik, 2008).

Geliştirilen program Avrupa Konseyi Ortak Başvuru Metnine dayanmaktadır (Avrupa Konseyi, 2002). Ortak Başvuru Metninde yabancı dil öğretmeni adaylarından hem kişisel hem de mesleki gelişimlerinin alanını genişleten özerk öğrenciler ve öğretmenler olmaları beklenmektedir. Programın yeniden yapılanması Öğretmen Adayları Avrupa Dosyası çerçevesinde planlanmıştır (EPOSTL) ve yabancı dil öğretmeni yetiştirme programlarının ve eğitim fakültelerinin kriterleri dikkate alınarak geliştirilmiştir (YOK, 2008). Bir mesleki gelişimi destekleme aracı olan EPOSTL yabancı dil öğretimi için eğitimsel bilgilerin ve becerilerin ölçüldüğü, gözlemlendiği, kayıt edildiği ve değerlendirildiği bir belgedir. Bu süreçlerde, öğrencilerin üretimleri için dönüt verilir. EPOSTL değerlendirme ve diyalog yoluyla mesleki gelişimi sağlama yolu olduğu için özerk öğrenmeyi artırır.

Mevcut İngilizce Öğretmenliği Bölümü lisans programındaki bir diğer önemli yenilik değerlendirme konusundadır. Mevcut program İngilizce derslerde performansa dayalı ölçme kullanımını önermektedir. Bu ölçme sistemi ˝portfolyo ölçme˝ uygulaması ile gerçekleştirilir. Milli Eğitim Bakanlığı portfolyo ölçümünün ana hedefinin öğrencilerin özel bir alandaki gerçek hayata ait görevlere nasıl yaklaştıkları, işledikleri ya da tamamladıkları konusunda kanıt toplama olduğunu belirtmektedir (Ozsevik, 2010). MEB değerlendirme süreçlerinin öğretim yöntem ve teknikleri ile uyumlu olması gerektiğini belirtmektedir. Önerilen değerlendirme araçlarının hepsi Avrupa Dil Gelişim Dosyasından (ADGD) alınmaktadır. (Avrupa Konseyi, 2000) tarafından onaylanan ilkeler ve öneriler ADGD'nın üç bileşenini tanımlamaktadır:

Dil Pasaportu. Kişilerin hangi dilleri ne düzeyde bildiklerini, bu dilleri nasıl, ne kadar sürede ve nerelerde öğrendiklerini ayrıntılı olarak gösteren bir belgedir.

Dil Biyografisi. Öğrencinin öğrenme sürecini planlamasını ve degerlendirmesini içerir.Öğrencinin neyi yapabildiğini farketmesini sağlarken, kazandığı dilsel ve kültürel tecrübeleri ile ilgili bilgileri de içerir.

Dosya. Dosya öğrenciye belgelemek için materyal seçme ve Dil Biyografisinde ya da Pasaport'ta kayıt edilen başarıları ya da yaşantıları örneklendirme için fırsat sunar (MEB, 2008). Okul ya da kurum böyle bir değerlendirme aracı kullandıklarında farklı modeller seçebilirler.

Türkiye'de İngilizce Öğretmenliği Lisans Programının Değerlendirilmesine Yönelik Yürütülen Çalışmalar

Ülkemizde İngilizce öğretmenliği bölümlerinde uygulanan programın değerlendirilmesi ile ilgili yapılan çalışmalar sayı olarak çok azdır. Bu konuda özellikle son on yılda yapılan çalışmalar (Copur, 2008; Coşkun & Daloğlu, 2010; Cosgun-Ogeyik, 2009; Erozan, 2005; Seferoğlu, 2006) çok önemlidir. Erozan (2005) öğretmen adaylarına uyguladığı ders değerlendirme anketleriyle, öğretmen adayları ve onların öğretmenleri ile yaptığı mülakatlarla, ders gözlemleriyle, ders içeriklerinin, derste kullanılan ders malzemelerinin ve değerlendirme araçlarının incelenmesiyle, öğretmen adaylarının programda daha fazla uygulamaya, mikro öğretim etkinliklerine, öğretmenlik uygulamasına ağırlık verilmesini istediklerini bulgulamıştır.

Seferoğlu (2006) nitel bir araştırma yürütmüş ve İngilizce öğretmenliği bölümü son sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının mevcut programın yöntembilim ve uygulama bileşeni ile ilgili görüşlerini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının çoğunun mikroöğretim etkinliklerine ve okul deneyimi derslerinde farklı düzeylerde farklı öğretmenlerin farklı özelliklerinin gözlemlenmesine ihtiyaç duydukları ortaya çıkmıştır. Salli-Copur (2008) ise 2002 ve 2006 yılları arasında İngilizce Öğretmenliği Bölümünden mezun olan öğretmenlerin kendilerini mesleklerinde ne kadar yeterli öğretmenler olarak algıladıklarını ve İngilizce öğretmenliği bölümünde uygulanan programın öğelerinin kendilerinin meslekleri ile ilgili yeterlilikleri kazanmalarına ne ölçüde yararlı olduğunu araştırmıştır. Mezunlara uygulanan anketler ve yapılan mülakatlar İngilizce öğretmenliği bölümünden mezun öğretmenlerin dilbilgisi, konuşma becerileri, sınıf yönetimi ve değerlendirme yetilerinde gelişmeye ihtiyaçları olduğunu ortaya çıkarmıştır ancak genel olarak alanları ile ilgili Yüksek Öğretim Kurulu tarafından tanımlanan pek çok yeterlilik alanında mezun öğretmenlerin kendilerini yeterli algıladıklarını göstermiştir.

Cosgun-Ogeyik'in (2009) yaptığı çalışmada Türkiye'deki bir üniversitenin son sınıfında öğrenim gören İngilizce öğretmeni adaylarına bir anket uygulanmış ve İngilizce öğretmenliği bölümlerinde uygulanmakta olan mevcut programın öğretmenlik mesleğinin hedefleri, sosyal hedefler ve programdan elde edilecek yararlar açısından öğretmen adaylarının beklentileri ile uyumlu olduğu bulgulanmıştır. Coşkun and Daloğlu'nun (2010) yürüttükleri çalışmada yabancı dil öğretmeni yetiştirme bölümlerinde uygulanan lisans programını değerlendirmenin önemine dikkat çekilmiş ve Türkiye'deki bir yükseköğretim kurumu ortamında Peacock'un (2009) son değerlendirme modelini kullanarak yabancı dil öğretmenleri ve öğrencileri açısından geliştirilmesi ihtiyaç duyulan hizmet öncesi İngilizce öğretmeni yetiştirme programına ait öğelerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmanın verileri 2006-2007 Eğitim-Öğretim Yılında YÖK tarafından yürürlüğe koyulan yeni öğretmen yetiştirme programı konusunda tecrübeli yabancı dil öğretmenlerinden ve 4. sınıf öğrencilerinden toplanmıştır. Anketlerden ve mülakatlardan elde edilen bilgiler katılımcı öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının programda yer alan bazı öğeler ile ilgili benzer görüşe sahip olduklarını ancak programdaki dilbilimsel ve eğitimsel yetilerle ilgili olarak farklı görüşlere sahip olduklarını ortaya çıkarmıştır. Öğretmenler mevcut programın öğretmen adaylarının dilbilimsel yetisini geliştirmede yetersiz kaldığını belirtirken, öğretmen adayları mevcut programın eğitimsel yanının geliştirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

YÖNTEM

Katılımcılar

Bu araştırmaya Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalında 2011-2012 Eğitim Öğretim Yılında öğrenim gören 72 lisans öğrencisi katılmıştır. Araştırmaya katılan 72 lisans öğrencisinin 68'i (% 94.4) 20-21 yaş, 4'ü (% 5.6) ise 22-22+ yaş aralığındadır. Söz konusu 72 öğrencinin 31'i (% 43.1) erkek, 41'i (% 56.9) ise kız öğrencilerdir. Öğrencilerin 30'u (% 41.7) 3. sınıfta, 42'si (% 58.3) ise 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerdir. Tablo 1 yaş, cinsiyet ve sınıfa göre katılımcıların dağılımlarını göstermektedir.

Tablo 1: Öğrencilerin yaş, cinsiyet ve sınıfa göre dağılımı (N= 72)

		Frekans	Yüzde (%)
Age	20-21	68	94.4
	22-22+	4	5.6
Cinsiyet	Erkek	31	43.1
	Kız	41	56.9
Sınıf	3	30	41.7
	4	42	58.3
Toplam		**72**	**100**

Araçlar

İngilizce öğretmeni adaylarının İngiliz Dili Eğitimi alanında kullanılmakta olan İngilizce Öğretmeni yetiştirme programını değerlendirebilmeleri için araştırmacı Demirel (2011) tarafından geliştirilen üç bölümden oluşan *Program Değerlendirme Anketi Öğrenci Formunu* kullanmıştır. Anketin birinci bölümünde okul adı, il, cinsiyet, bölüm, okulun bulunduğu yerleşim birimi ile ilgili kişisel bilgiler sorulmuştur. İkinci bölümde öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri programın değerlendirilmesine yönelik 45 ifade yer almıştır. Üç alt bölümden oluşan ikinci bölümün birinci alt bölümünde öğretmen adaylarının mevcut programın değerlendirilmesiyle ilgili sunulan ifadelere katılma düzeylerini belirlemeye yönelik "hiç katılmıyorum=1", "katılmıyorum=2", "katılıyorum=3" ve "tamamen katılıyorum=4" dörtlü Likert ölçeği biçiminde sunulmuş 12 ifade, ikinci alt bölümünde eğiticilerin ankette belirtilen öğretim ilke ve yöntemlerini ve öğretme tekniklerini kullanma sıklıkları ile ilgili "hiçbir zaman=1", "ara sıra=2" ve "her zaman=3" üçlü Likert ölçeği biçiminde sunulmuş 17 ifade, üçüncü alt bölümde ise eğiticilerin ankette belirtilen ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma sıklıkları ile ilgili "hiçbir zaman=1", "ara sıra=2" ve "her zaman=3" üçlü Likert ölçeği biçiminde sunulmuş 16 ifade vardır. Anketin üçüncü bölümünde program kazanımlarının edinimi ile ilgili ifadelere öğretmen adaylarının katılma düzeylerini belirlemeye yönelik "hiç katılmıyorum=1", "çok az katılıyorum=2", "kısmen katılıyorum=3", "oldukça katılıyorum=4" ve "tamamen katılıyorum=5" beşli Likert ölçeği biçiminde sunulmuş 11 ifade yer almıştır.

Anketin Uygulanması

Anket formu Antalya ilindeki Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören 100 lisans öğrencisine (35'i üçüncü sınıf öğrencisi, 65'i dördüncü sınıf öğrencisi) dağıtılmış ancak 72 lisans öğrencisinden (30'u üçüncü sınıf, 42'si dördüncü sınıf öğrencisi) geri dönüt alınabilmiştir. Anket formu öğrencilere verilmeden önce, öğrencilerin anketi kolaylıkla anlayıp doldurabilmeleri için ankette yer alan tüm sorular araştırmacı tarafından öğrencilere açıklanmıştır. Her bir öğrenciye sadece bir adet anket formu verilmiştir. Anket formunda öğretmen adaylarına okul adı, il, cinsiyet, bölüm, okulun bulunduğu yerleşim birimi ile ilgili sorular, öğrenim gördükleri programın değerlendirilmesine yönelik sorular, program kazanımlarının edinimi ile ilgili ifadelere katılma düzeylerini belirlemeye yönelik sorular sorulmuştur. Zaman kısıtlılığı, kaynak ve bütçe yokluğu anket formunun büyük bir katılımcı grubuna dağıtılmasını zorlaştırdığından dolayı bu araştırmada uygun örneklem yöntemi kullanılmıştır.

SONUÇLAR

Bu bölüm araştırmanın sonuçlarını sunar ve bu sonuçları önceki araştırma sonuçları ile ilişkilendirir.

İngilizce Öğretmeni Adaylarının Öğrenim Gördükleri Programın Değerlendirilmesine İlişkin Görüşleri

İngilizce öğretmeni adaylarının mevcut programın değerlendirilmesiyle ilgili ifadelere katılma düzeyleri. Tablo 2 İngilizce öğretmeni adaylarının mevcut programın değerlendirilmesiyle ilgili sunulan 12 ifadeye katılma düzeylerini göstermektedir. İngilizce öğretmeni adayları a,b,c,e,f,g,i, j,k ve l alt ölçeklerinde belirtilen ifadelere yüksek oranda katılmışlardır. Ancak d ve h alt ölçeklerinde belirtilen ifadelere düşük oranda katılmışlardır. Bu

sonuçlar, mevcut programın İngilizce öğretmeni adaylarının (a) ilgi ve ihtiyaçlarını karşıladığını (Katılıyorum = % 76.3), (b) gelişim düzeylerine uygun olduğunu (Katılıyorum = % 81.9), (c) açık ve anlaşılır olduğunu (Katılıyorum = % 76.4), (e) bilgi birikimlerine katkı sağladığını (Katılıyorum = % 77.8), (f) karşılaştıkları problemlere yönelik farklı çözümler geliştirmelerine imkan sağladığını (Katılıyorum = % 66.7), mevcut programın (g) öğrenci merkezli olduğunu (Katılıyorum = % 68), (i) kalıcı öğrenmeler edinmeyi sağladığını (Katılıyorum = % 65.3), (j) bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımını gerektirdiğini (Katılıyorum = % 83.3), (k) fiziksel ortamın çeşitli biçimlerde düzenlenmesine (grup düzeni) olanak sağladığını (Katılıyorum = % 69.5) göstermektedir. Diğer taraftan, bu sonuçlar, mevcut programın İngilizce öğretmeni adaylarının (d) üst düzey düşünme becerilerimi (yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme becerisi vs.) istenen düzeyde geliştirmediğini (Katılıyorum = % 50, Katılmıyorum = % 50) ve (h) derse katılımlarını ve ilgilerini arttırmadığını (Katılıyorum = % 36.1, Katılmıyorum = % 63.9) göstermektedir.

Tablo 2: İngilizce öğretmeni adaylarının mevcut programın değerlendirilmesiyle ilgili ifadelere katılma düzeyleri (N= 72)

Mevcut Program	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum	
	F	%	F	%	F	%	F	%
a. ilgi ve ihtiyaçlarını karşılamaktadır.	4	5.6	13	18.1	50	69.4	5	6.9
b. gelişim düzeyime uygundur.	4	5.6	9	12.5	44	61.1	15	20.8
c. açık ve anlaşılırdır.	8	11.1	9	12.5	46	63.9	9	12.5
d. üst düzey düşünme becerilerimi (yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme becerisi vs.) geliştirmektedir.	4	5.6	32	44.4	23	31.9	13	18.1
e. bilgi birikimime katkı sağlamaktadır.	2	2.8	14	19.4	45	62.5	11	15.3
f. karşılaştığım problemlere yönelik farklı çözümler geliştirmeme imkan sağlamaktadır.	7	9.7	17	23.6	46	63.9	2	2.8
g. öğrenci merkezlidir.	2	2.8	21	29.2	43	59.7	6	8.3
h. derse katılımımı ve ilgimi arttırmaktadır.	11	15.3	35	48.6	24	33.3	2	2.8
i. kalıcı öğrenmeler edinmemi sağlamaktadır.	4	5.6	21	29.2	38	52.8	9	12.5
j. bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmamı gerektirmektedir.	2	2.8	10	13.9	35	48.6	25	34.7
k. fiziksel ortamın çeşitli biçimlerde düzenlenmesine (grup düzeni) olanak sağlamaktadır.	2	2.8	20	27.8	37	51.4	13	18.1
l. ölçme ve değerlendirme araçlarını sadece ünite sonlarında değil, öğretimin her aşamasında gerçekleştirmektedir.	4	5.6	31	43.1	33	45.8	4	5.6

Eğiticilerin öğretim ilke ve yöntemlerini kullanma sıklıkları. Tablo 3 eğiticilerin öğretim yöntemlerini kullanma sıklıklarını göstermektedir. Eğiticilerin en sık kullandıkları öğretim yöntemi (a) anlatma yöntemi (Her zaman= % 66.7), en az kullandıkları öğretim yöntemi ise (d) gösterip yaptırma yöntemidir (Hiçbir zaman= % 19.4).

Tablo 3: Eğiticilerin öğretim yöntemlerini kullanma sıklıkları (N= 72)

Öğretme Yöntemleri	Hiçbir zaman		Ara sıra		Her zaman	
	F	%	F	%	F	%
a. Anlatma yöntemi	0	0	24	33.3	48	66.7
b. Tartışma yöntemi	4	5.6	55	76.4	13	18.1
c. Örnek olay yöntemi	8	11.1	54	75	10	13.9
d. Gösterip yaptırma yöntemi	14	19.4	41	56.9	17	23.6
e. Problem çözme yöntemi	13	18.1	52	72.2	7	9.7
f. Bireysel çalışma yöntemi	10	13.9	43	59.7	19	26.4

Tablo 4 eğiticilerin öğretme tekniklerini kullanma sıklıklarını göstermektedir. Eğiticilerin en sık kullandıkları öğretme tekniği (a) grupla öğretim tekniği (Her zaman= % 51.4), en az kullandıkları öğretme tekniği ise (b) beyin fırtınası yöntemidir (Hiçbir zaman= % 20.8).

Tablo 4: Eğiticilerin öğretme tekniklerini kullanma sıklıkları (N= 72)

Öğretme Teknikleri	Hiçbir zaman		Ara sıra		Her zaman	
	F	%	F	%	F	%
a. Grupla öğretim teknikleri	2	2.8	33	45.8	37	51.4
b. Beyin fırtınası	15	20.8	38	52.8	19	26.4
c. Gösteri	10	13.9	49	68.1	13	18.1
d. Soru-Cevap	0	0	45	62.5	27	37.5
e. Drama ve rol oynama	7	9.7	55	76.4	10	13.9
f. Benzetim	2	2.8	62	86.1	8	11.1
g. İkili ve grup çalışmaları	0	0	42	58.3	30	41.7
h. Mikroöğretim	6	8.3	35	48.6	31	43.1
i. Eğitsel oyunlar	2	2.8	50	69.4	20	27.8
j. Bireyselleştirilmiş öğretim	4	5.6	59	81.9	9	12.5
k. Bilgisayar destekli öğretim	6	8.3	37	51.4	29	40.3

Eğiticilerin ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma sıklıkları. Tablo 5 eğiticilerin ölçme yöntemlerini kullanma sıklıklarını göstermektedir. Eğiticilerin en sık kullandıkları ölçme yöntemi (a) yazılı sınavlar (Her zaman= % 77.8), en az kullandıkları öğretme tekniği ise (b) portfolyo yöntemidir (Hiçbir zaman= % 31.9).

Tablo 5: Eğiticilerin ölçme yöntemlerini kullanma sıklıkları (N=72)

Ölçme Yöntemleri	Hiçbir zaman		Ara sıra		Her zaman	
	F	%	F	%	F	%
a. Yazılı sınavlar	0	0	16	22.2	56	77.8
b. Sözlü sınavlar	20	27.8	48	66.7	4	5.6
c. Çoktan seçmeli sınavlar	2	2.8	55	76.4	15	20.8
d. Doğru-yanlış testleri	7	9.7	56	77.8	9	12.5
e. Kısa cevaplı testler	5	6.9	57	79.2	10	13.9
f. Eşleştirme testleri	19	26.4	44	61.1	9	12.5
g. Projeler	11	15.3	41	56.9	20	27.8
h. Performans görevi (değerlendirme)	2	2.8	45	62.5	25	34.7
i. Portfolyo (ürün seçki dosyası)	23	31.9	44	61.1	5	6.9

Tablo 6 eğiticilerin çalışmaları değerlendirme yöntemlerini ve bu yöntemleri kullanma sıklıklarını göstermektedir. Eğiticilerin en sık kullandıkları değerlendirme yöntemi (a) öğretmen değerlendirmesi (Her zaman= % 70.8), en az kullandıkları değerlendirme yöntemi ise (b) öz değerlendirme yöntemidir (Hiçbir zaman= % 34.7).

Tablo 6: Eğiticilerin çalışmaları değerlendirme yöntemleri ve bu yöntemleri kullanma sıklıkları (N=72)

Değerlendirme Yöntemleri	Hiçbir zaman		Ara sıra		Her zaman	
	F	%	F	%	F	%
a. Öğretmen değerlendirmesi	8	11.1	13	18.1	51	70.8
b. Öz değerlendirme	25	34.7	42	58.3	5	6.9
c. Akran değerlendirme	22	30.6	50	69.4	0	0
d. Grup değerlendirme	10	13.9	55	76.4	7	9.7
e. Grup çalışmalarında üyelere aynı puan verme	2	2.8	50	69.4	20	27.8
f. Grup çalışmalarında üyelere performansa göre ayrı puan verme	10	13.9	52	72.2	10	13.9
g. Performansın değerlendirilmesinde hem çabalar hem de ürün dikkate alınıyor.	6	8.3	37	51.4	29	40.3

İngilizce Öğretmeni Adaylarının Öğrenim Gördükleri Programın Kazanımlarının Edinimi ile ilgili ifadelere katılma düzeyleri

Tablo 7 İngilizce öğretmeni adaylarının öğrenim gördükleri programın kazanımlarının edinimi ile ilgili 12 ifadeye katılma düzeylerini göstermektedir. İngilizce öğretmeni adayları c, d ,e, g, h, i, j, k alt ölçeklerinde belirtilen ifadelere yüksek oranda katılmışlardır. Ancak a,b ve f alt ölçeklerinde belirtilen ifadelere düşük oranda katılmışlardır. Bu sonuçlar, mevcut programın İngilizce öğretmeni adaylarının (c) gözlem yapma becerilerini geliştirdiğini (Katılıyorum = % 83.3), (d) ekiple çalışma becerilerini geliştirdiğini (Katılıyorum = % 88.9), (e) araştırma becerilerinin geliştiğini (Katılıyorum = % 86.2), (g) zaman yönetimi becerilerinin geliştiğini (Katılıyorum = % 94.5), (h) sorumluluk bilinçlerinin geliştiğini (Katılıyorum = % 87.5), (i) özgüvenlerinin geliştiğini (Katılıyorum = % 93), (j) konuları gerçek yaşamla ilişkilendirebilme becerilerinin geliştiğini (Katılıyorum = % 70.8), (k) değerlendirme becerilerinin geliştiğini (Katılıyorum = % 91.7) göstermektedir. Diğer taraftan, bu sonuçlar, mevcut programın İngilizce öğretmeni adaylarının (a) yaratıcı düşünme becerilerini istenen düzeyde geliştirmediğini (Katılıyorum = % 50, Katılmıyorum = % 50), (b) eleştirel düşünme becerilerini istenen düzeyde geliştirmediğini (Katılıyorum = % 50, Katılmıyorum = % 50) ve (f) etkin katılım becerilerini istenen düzeyde geliştirmediğini (Katılıyorum = % 36.1, Katılmıyorum = % 63.9) yansıtmaktadır.

Tablo 7: İngilizce öğretmeni adaylarının öğrenim gördükleri programın kazanımlarının edinimi ile ilgili ifadelere katılma düzeyleri

Mevcut program ile	Hiç Katılıyorum		Çok Az Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Oldukça Katılıyorum		Tamamen	
Katılmıyorum	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
a. yaratıcı düşünme becerim gelişmektedir.	4	5.6	32	44.4	0	0	34	47.2	2	2.8
b. eleştirel düşünme becerim gelişmektedir.	4	5.6	32	44.4	0	0	34	47.2	2	2.8
c. gözlem yapma becerim gelişmektedir.	2	2.8	3	4.2	7	9.7	35	48.6	25	34.7
d. ekiple çalışma becerim gelişmektedir.	2	2.8	0	0	6	8.3	26	36.1	38	52.8
e. araştırma becerim gelişmektedir.	0	0	1	1.4	9	12.5	31	43.1	31	43.1

f. etkin katılım becerim gelişmektedir.	11	15.3	35	48.6	0	0	20	27.8	6	8.3
g. zaman yönetimi becerim gelişmektedir.	0	0	1	1.4	3	4.2	46	63.9	22	30.6
h. sorumluluk bilincim gelişmektedir.	0	0	1	1.4	8	11.1	41	56.9	22	30.6
i. özgüvenim gelişmektedir.	2	2.8	0	0	3	4.2	43	59.7	24	33.3
j. konuları gerçek yaşamla ilişkilendirebilme becerim gelişmektedir.	2	2.8	0	0	19	26.4	36	50	15	20.8
k. değerlendirme becerim gelişmektedir.	1	14	0	0	5	6.9	39	54.2	27	37.5

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, İngiliz Dili Eğitimi alanında kullanılmakta olan İngilizce Öğretmeni yetiştirme programının genel olarak değerlendirilmesi yapılmıştır. Araştırma sonuçları mevcut programın İngilizce öğretmeni adaylarının ilgi ve ihtiyaçlarını büyük ölçüde karşıladığını, gelişim düzeylerine uygun olduğunu, açık ve anlaşılır olduğunu, bilgi birikimlerine katkı sağladığını, karşılaştıkları problemlere yönelik farklı çözümler geliştirmelerine imkan sağladığını, öğrenci merkezli olduğunu, kalıcı öğrenmeler edinmeyi sağladığını, bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımını gerektirdiğini, fiziksel ortamın çeşitli biçimlerde düzenlenmesine (grup düzeni) olanak sağladığını göstermektedir. Diğer taraftan, araştırma sonuçları, mevcut programın İngilizce öğretmeni adaylarının üst düzey düşünme becerilerini (yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme becerisi vs.) istenen düzeyde geliştirmediğini ve derse katılımlarını ve ilgilerini arttırmadığını göstermektedir.

Eğiticilerin öğretim ilke ve yöntemlerini kullanma sıklıkları ile ilgili olarak araştırma sonuçları eğiticilerin en sık kullandıkları öğretim yönteminin anlatma yöntemi (Her zaman= % 66.7), en az kullandıkları öğretim yönteminin ise gösterip yaptırma yöntemi (Hiçbir zaman= % 19.4), en sık kullandıkları öğretme tekniğinin grupla öğretim tekniği (Her zaman= % 51.4), en az kullandıkları öğretme tekniğinin ise beyin fırtınası yöntemi (Hiçbir zaman= % 20.8) olduğunu göstermiştir.

Eğiticilerin ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma sıklıkları ile ilgili olarak araştırma sonuçları eğiticilerin en sık kullandıkları ölçme yönteminin yazılı sınavlar (Her zaman= % 77.8), en az kullandıkları öğretme tekniği ise portfolyo yöntemi (Hiçbir zaman= % 31.9), en sık kullandıkları değerlendirme yönteminin öğretmen değerlendirmesi (Her zaman= % 70.8), en az kullandıkları değerlendirme yönteminin ise öz değerlendirme yöntemi (Hiçbir zaman= % 34.7) olduğunu göstermiştir.

İngilizce öğretmeni adaylarının öğrenim gördükleri programdan kazanımları ile ilgili olarak araştırma sonuçları mevcut programın İngilizce öğretmeni adaylarının gözlem yapma becerilerini geliştirdiğini (Katılıyorum = % 83.3), ekiple çalışma becerilerini geliştirdiğini (Katılıyorum = % 88.9), araştırma becerilerini geliştiğini (Katılıyorum = % 86.2), zaman yönetimi becerilerini geliştirdiğini (Katılıyorum = % 94.5), sorumluluk bilinçlerini geliştirdiğini (Katılıyorum = % 87.5), özgüvenlerini geliştirdiğini (Katılıyorum = % 93), konuları gerçek yaşamla ilişkilendirebilme becerilerini geliştirdiğini (Katılıyorum = % 70.8), değerlendirme becerilerini geliştirdiğini (Katılıyorum = % 91.7) yansıtmaktadır. Diğer taraftan, anket sonuçları, mevcut programın İngilizce öğretmeni adaylarının yaratıcı düşünme becerilerini istenen düzeyde geliştirmediğini (Katılıyorum = % 50, Katılmıyorum = % 50), eleştirel düşünme becerilerini istenen düzeyde geliştirmediğini (Katılıyorum = % 50, Katılmıyorum = % 50) ve etkin katılım becerilerini istenen düzeyde geliştirmediğini (Katılıyorum = % 36.1, Katılmıyorum = % 63.9) göstermektedir.

Öğretmen yetiştirme programında yer alan derslerle ilgili olarak, Coşkun (2009) öğretmen yetiştirme programlarının toplumu ilgilendiren dersler, alan bilgisi dersleri, alan öğretimi dersleri, eğitim dersleri ve stajları içermesi gerektiğini belirtmekte ve Türkiye'de yabancı dil öğretmenlerinin en az iki branşlı ve küreselleşen bir

dünyada dünyanın değişik yörelerinde eğitim -öğretim hizmeti verebilecek donanımla yetiştirilmeleri gerektiğini vurgulamakta, ülkemizde geliştirilecek yabancı dil öğretmenliği programlarının başarıyla uygulanması için ilk aşamada genel çerçevenin çizilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu noktada, YÖK, üniversiteler ve ilgili gruplar yerel, ulusal ve uluslararası gereksinimleri dikkate almalıdır ve bu gereksinimlerin önemini vurgulamalıdır.

Aydoğan & Çilsal (2007) yurtdışında yabancı dil öğretmenleri yetiştirilirken onların hangi okul seviyesinde öğretim yapacağının dikkate alındığını ancak ülkemizde hem ilköğretim hem de ortaöğretim yabancı dil öğretmenlerinin aynı şekilde yetiştirildiğini belirtmektedir. Birçok ülkede öğretmenler ya üniversitede ya da öğretmen kolejlerinde yetiştirilirken, ülkemizde yalnızca üniversiteler bunu üstlenmiştir. Yurtdışında öğretim süresi ise 3,5 ile 5 yıl arasında değişmektedir. Bu süre ülkemizle benzerlik göstermektedir. Fakat ülkelerin çoğu, üniversite mezuniyetinden sonra 1 yıllık aday öğretmenlik kotası koymuştur. Mesleğe başlamadan önce 3 ile 6 ay arası farklı okullarda derslere girmekteler ve öğretme metotları üzerine eğitim almaktadırlar. Ülkemizde aday öğretmenlik mesleğe başladıktan sonra başlar. Fakat yabancı dil öğretmenlerimiz meslek öncesinde formasyon alıp belirlenmiş bir okulda derslere girmektedir.

Coşkun ve Daloğlu (2010) ise öğretmen yetiştirme programlarında yer alan derslerin öğretmen adaylarının mesleki ve uygulamalı ihtiyaçlarını karşılayacak bir biçimde yeniden yapılandırılması gerektiğini belirtmekte, öğretmenlik programlarındaki kuramsal ve uygulamalı bileşenlerin dengelenmesi gerektiğinin önemine değinmekte ve Okul Deneyiminin programda daha erken sınıflarda başlatılması gerektiğini ve yaşantısal öğrenmeye programda daha fazla zaman ve önem verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Sonuç olarak, günümüz dünyasındaki her alandaki gelişmelere ayak uydurabilmek iyi öğretmenler yetiştirerek mümkün olabilir. Bu noktada ülkemizdeki eğitim fakültelerinin yabancı dil öğretmeni yetiştiren programlarının da gelişmelere uyum göstermesi gerekmektedir.

Not: Bu çalışma 26-28 Nisan 2012 tarihlerinde Antalya'da 46 Ülkenin katılımıyla düzenlenmiş olan "3rd International Conference on New Trends in Education and Their Implications"da sözlü bildiri olarak sunulmuş olup, "Journal of Research in Education and Teaching" Bilim Kurulu tarafından yayınlanmak üzere seçilmiştir.

KAYNAKÇA

Arnold, E. (2006). Assessing the quality of mentoring: sinking or learning to swim? *ELT Journal,* 60. 117-124.
Aydoğan, İ., Çilsal, Z. (2007). *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 22(1), 179-197.

Coşkun, Hasan. (2009). Türkiye'de ve Almanya'da Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması. *C.Ü Sosyal Bilimler Dergisi*, 33(1), 61-73.

Cosgun-Ogeyik, M. (2009). Evaluation of English Language Teaching Education Curriculum by Student Teachers. *Insan ve Toplum*. 9/1.

Coşkun, A. & Daloğlu, A. (2010). Evaluating an English language teacher: Education Program Through Peacock's Model. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(6), 24-42.

Council of Europe DGIV/ EDU/LANG (2000). *European language portfolio (ELP): Principles and guidelines*, Ver.1. Strasbourg: Language Policy Division.

Cross, David. (1995). Language Teacher Preparation in Developing Countries: Structuring Pre-Service Teacher Training Programmes. *English Teaching Forum*, 33(4), 35.

DAAD (2006), Studying in Germany, A Guide for International Students, Bonn. *Dialog, Journal of International Advanced Training and Development*, .(2005).Bonn 2 / 2005.

Demirel, Ö. (1999). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem.

Demirel, Ö. (2004). *Yabancı Dil Öğretimi, Dil Pasaportu, Dil Biyografisi, Dil Dosyası*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Demirel, Ö. ve Mirici, İ. H. (2002). Yabancı Dil Eğitiminde Öğrenen Özerkliği. *Milli Eğitim Dergisi,* 155-156, 76-88. Enginarlar, H. (1996). Praticum in ELT: problems and prospects. *Dil Dergisi*, 43, 92–99.

Erozan, F. (2005). Evaluating the language improvement courses in the undergraduate ELT curriculum at Eastern Mediterranean University: A case study. Unpublished doctoral dissertation, Middle East Technical University, Ankara, Turkey.

Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 66-80.

Güneyli, A., & Demirel, Ö. (2006). Dil öğretiminde Yeni Bir Anlayış: Avrupa Dil Gelişim Dosyası Uygulaması. *Cypriot Journal of Educational Sciences,* 1(2), 110-118.

Gür, Ö. (2004). *Avrupa Ortak Dil Kriterleri Çerçevesinde Türkiye'de Yetişkinlere Yönelik Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

İşisağ, K., & Demirel, Ö. (2010). Diller için Ortak Başvuru Metninin Konuşma Becerisinin Gelişiminde Kullanılması. *Eğitim ve Bilim*. 35(156), 190-204.

Kavak, Y., Aydın, A., & Altun, S. (2007). *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982 - 2007)*. Ankara: T.C. Yükseköğretim Kurulu.

Kır, E. (2011). OBM (Ortak Başvuru Metni) Bağlamında Dil Öğretmeni Eğitimi ve Türkiye'deki Uygulamaları. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.

Köse, D. (2005). Avrupa Konseyi Yabancı Diller Ortak Başvuru Metnine Uygun Türkçe Öğretiminin Başarıya ve Tutuma Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Universitesi.

Lima, D.C. (2007). English as a Foreign Language Teacher Training Programs: An Overview, *Linguagem and Ensino*, 4(2), 145-153.

MEB (2008). *Öğretmen yeterlikleri: Öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Ozsevik, Z. (2010). The Use of Communicative Language Teaching (CLT): Turkish EFL Teachers' Perceived Difficulties in Implementing CLT in Turkey. Unpublished Master's Thesis. Urbana-Champaign, University of Illinois.

Ögeyik, M.C. (2009). "Evaluation of English Language Teaching Education Curriculum by Student Teachers", *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi.* http://www.universite-toplum.org/text.php3?id=383.

Özoğlu, M. (2010). Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Sorunları. *Seta Analiz,* 17, 1-37.

Salli-Copur, D. S. (2008). Teacher Effectiveness in Initial Years of Service: A Case Study on the Graduates of METU Language Education Program. Unpublished doctoral dissertation. Ankara: Middle East Technical University.

Seferoglu, G. (2006). Teacher candidates' reflections on some components of a pre-service English teacher education programme in Turkey. *Journal of Education for Teaching*, 32, 369-378.

Ur, P. (1992). Teacher learning. *ELT Journal*, 46, 56-61.

Uzun, N. (2005). Ortak Avrupa (OAÇ)'nin Dilbilimsel Dayanakları Üzerine Gözlemler. *XIX. Ulusal Dilbilim Kurultayı Bildirileri*, Şanlıurfa: Harran Üniversitesi, TÜBİTAK, 317-325.

YOK (Yüksek Öğretim Kurulu), Eğitim –Öğretim, Öğretmen Yetiştirme. Higher Education Council (Report on Regulation of Faculties of Education) Retrieved March 17, 2008 from http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/yeni_programlar_ve_icerik.htm.

YÖK. (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007)*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs, Haziran, Temmuz 2012 Cilt 1 Sayı 2 ISNN: 2146-9199

İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEMEDE KONUŞMA EĞİTİMİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ: NİTEL BİR ÇALIŞMA

Başak Karakoç Öztürk
Çukurova Üniversitesi
bkarakoc@cu.edu.tr

İlke Altuntaş
Çukurova Üniversitesi
ialtuntas@cu.edu.tr

Özet

Türkçe eğitimindeki temel amaç, öğrencilere dört temel dil becerisini kazandırmak ve geliştirmektir. Anlatmaya dayalı bir dil becerisi olan konuşmanın diğer dil becerileri arasında özel bir yeri vardır. Çünkü konuşma, insanlar arasında iletişimi sağlayan en yaygın ve en önemli araçtır. İlköğretim düzeyinde ise bir çocuğun kendini ifade etme yollarından en önemlisidir (Özbay, 2005). Konuşma eğitimi, bazı formüllerin ezberletilmesiyle yani teorik bilgilerin aktarılmasıyla değil, uygulama yapılarak kazandırılmalıdır (Aktaş ve Gündüz, 2009). Bu bağlamda konuşma eğitiminin nasıl yapılması gerektiği, Türkçe öğretmenlerinin bu beceriyi kazandırmak için neler yaptıkları ve bu konudaki görüşleri önem kazanmaktadır. Bu doğrultuda yapılan araştırmanın amacı, ilköğretim ikinci kademe Türkçe öğretmenlerinin konuşma eğitimine yönelik görüşlerini ve konuşma eğitiminde karşılaştıkları sorunları ortaya koymaktır. Araştırmanın çalışma grubu ilköğretim ikinci kademede Türkçe derslerine giren on öğretmendir. Veriler, nitel veri toplama tekniklerinden görüşme yapılarak toplanmış ve içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin hangi amaç ve kazanımları öğrencilerin seviyesinin üzerinde buldukları, konuşma eğitiminde hangi etkinlikleri, yöntem ve teknikleri, araç-gereçlerle ölçme araçlarını kullandıkları ve hangi güçlüklerle karşılaştıkları saptanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Türkçe eğitimi, konuşma eğitimi, konuşma becerisi, öğretmen görüşleri.

TEACHERS' VIEWS ABOUT SPEAKING EDUCATION IN ELEMENTARY SCHOOL: A QUALITATIVE STUDY

Abstract

The basic aim in turkish instruction is to improve and achieve the four main skills of language to the students. Speaking which is based on communication has got a very special position among the other skills. Because speaking is an important and common means providing communication among peoople. İt is the most important one for a child in the primary school in ordet to express himself/ herself (Özbay, 2005). Speaking instruction should be achieved by not passing on the knowledge theoretically but, in other words memorizing such formules but by practising (Aktaş and Gündüz, 2009). Therefore, it is important how tke speaking instruction shold be made, what the Turkish teachers are doing to achieve this skill and what their view on this subject is. The aim of the research which is going to be done on this subject is to bring up the problems they come face to face in speaking instruction and the views of the Turkish teachers' elementary school. 10 teachers who have been teaching Turkish to the 7th grade students constitute the study group. The data were collected through interwievs which are qualitative data collection tools, the content analysis was used to analyze the data. As the results of the research it is determined that what aims and gains that teachers found above students' level, what kinds of activities, methods and tecnigues, tools and materials, evaluation tools and also what kind of difficulties they experience in speaking education.

Key Words: Turkish education, speaking education, speaking skill, teachers' view.

GİRİŞ

Dil eğitimi çalışmalarının temel amacı, bireylerin dört temel dil becerisini başarıyla kullanabilir hale gelmeleridir. Türkçe öğretiminin temel amacı da öğrencilerin konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerilerini geliştirmek ve bu dil becerileriyle donanmış bireyler yetiştirmektir. Dil becerilerinin birbirleriyle etkileşim içinde ve bütünlük halinde olması nedeniyle denge içinde geliştirilmesi amaçlanır. Her bir becerinin diğer becerilerle birlikte geliştirilmesini sağlayan ortak özellikleri bulunmasına rağmen kendilerine has özellikleri de bulunmaktadır.

Temel dil becerilerinden okuma ve dinleme bilgi alma yollarını, konuşma ve yazma bilgi verme yollarını kişiye kazandırır. Yani dinleme ve okuma anlama, konuşma ve yazma anlatma becerileridir. Bu beceriler bir arada bireyin anlam dünyasını oluşturur ve birini diğerinden ayırmak mümkün değildir.

Konuşma becerisinin diğer dil becerileri arasında özel bir yeri vardır. Çünkü insanlar birbirlerine duygularını, düşüncelerini, isteklerini, hayallerini anlatma ihtiyacı hissederler. Bu da büyük ölçüde konuşarak olur. İnsanların öteki insanlarla ilişkilerini sürdürebilmesi için en çok gereksinim duyduğu ve yararlandığı önemli bir dil etkinliği (Aktaş ve Gündüz, 2009: 99) olan konuşma düşüncelerin, duyguların ve bilgilerin seslerden oluşan dil aracılığıyla aktarılmasıdır (Demirel, 2006). Bu bağlamda insanların çeşitli ihtiyaçlarından doğmuş; çağlar boyunca insanların birbirleriyle ilişkilerini düzenlemede, birbirlerinin duygu ve davranışlarını etkilemede en etkili araç olmuş ve değerinden bir şey kaybetmemiştir.

İnsanlar arasında iletişimi sağlayan en yaygın araç ve yaşamın vazgeçilmez bir parçası olan konuşma, ilköğretim düzeyinde ise bir çocuğun kendini ifade etme yollarından en önemlisidir. Türkçe Dersi Öğretim Programında da (2006: 6) konuşma becerisinin öğrencilerin Türkçenin estetik zevkine vararak ve zengin söz varlığından faydalanarak kendilerini doğru ve rahat ifade edebilmeleri; sosyal hayatta karşılaşacakları güçlükleri konuşarak çözebilmeleri, yorumlayıp değerlendirebilmeleri, çevreleriyle iletişim kurup iş birliği yapmaları ve ortak karar vermeleri açısından önemli olduğu; bireyin sosyal hayatında iletişim kurmasını, bilgi ve birikimlerini paylaşmasını, duygu, düşünce, hayal ve gözlemlerini ifade etmesini sağlayan en etkili araç olduğu ve geliştirilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Konuşma yeteneği ile doğan çocuk dili kolaylıkla öğrenebilmekte, okula konuşmayı öğrenmiş bir şekilde gelmektedir. Bu konuşma; yaşanılan çevreye, çevrenin gelenek ve göreneklerini de içinde barındıran ağza özgü nitelikler taşıyabilir. Ancak okula konuşmayı öğrenerek gelen çocuklarda konuşurken çekingenlik davranışı, sesi ayarlayamama, kısa ve yetersiz konuşma, gereksiz şeyler söyleme, dağınık konuşma, sözcük dağarcığının yetersiz olması, konuşurken gereksiz beden hareketleri yapma, gereksiz sesler çıkarma, telaffuz, vurgu ve tonlama hataları, kavrama eksikliği, anlatım yetersizliği gibi sorunlar söz konusu olabilir. Bu noktada çocuğun okul yaşamı öncesinde edindiği konuşma becerisinin eğitim süreci içinde geliştirilmesinin gereği ortaya çıkmakta ve çocuğun düzgün, doğru, dil kurallarına uygun ve akıcı konuşabilmesi için yapılacak konuşma eğitiminin önemi hissedilmektedir.

Konuşma eğitiminin amacı, öğrencilere düşünce ve duygularını dil kurallarına uygun, doğru ve etkili bir biçimde anlatma yeteneği kazandırmaktır. Konuşma eğitimi de yazma eğitimi gibi bazı formüllerin ezberlenmesiyle değil, uygulamayla gerçekleştirilebilir (Aktaş ve Gündüz, 2009). Konuşma becerisi, çocuğa konuşmanın öğretilmesinden öte çeşitli amaçlar doğrultusunda, bu amaçlara ulaşmak için özel yöntemlerle araçlar kullanılarak ve konuşma becerisine özgü değerlendirmeler yapılarak geliştirilebilir.

Ülkemizde ilköğretimi bitiren öğrencilerin liseye devam etme zorunluluğunun olmaması ve ilköğretimi bitiren bir öğrencinin lise eğitimine devam etmediği düşünüldüğünde ilköğretimde verilen konuşma eğitiminin ne kadar hayati bir nitelik taşıdığı ve onları her açıdan hayata hazırlayacak nitelikte olması gerektiği ön plana çıkmaktadır. Ancak yapılan bazı araştırmalar sonucunda diğer dil becerilerinin çıkış noktası (Ünalan, 2006) ve Türkçe eğitiminde önemli bir yere sahip olan konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik olarak yapılan konuşma eğitiminde çeşitli aksaklıklar olduğu saptanmıştır. Aşıcı'nın (1996) ana dili öğretiminde karşılaşılan problemleri belirlemek amacıyla yaptığı araştırma sonucu dinleme ve konuşma eğitiminin öneminin anlaşılmadığı ve konuya gereken önemin verilmediğini göstermiştir. Sargın (2006) tarafından yapılan araştırma

sonucu da ilköğretim okullarında konuşma eğitimine yönelik olarak yapılan çalışmaların beklenen seviyede olmadığını ve öğrencilerin yeterli konuşma becerisine sahip olmadıklarını ortaya koymuştur. Konuşma eğitiminde yaşanan aksaklıkların temel nedenlerinin ise öğrencilerin yerel ağız özelliklerini muhafaza etmeleri (Doğan, 2009), öğretmenlerin telaffuz ve diksiyonunun düzgün olmaması, Türkçe öğretmenlerinin fakülte yıllarında düzgün ve etkili konuşma kuralları konusunda iyi bir eğitim almamış olmaları, öğretmenlerin Türkçe derslerini sadece ders kitabı ışığında işlemeleri (Uçgun, 2007) olduğu saptanmıştır. Bu aksaklıkların giderilebilmesi için konuşma eğitiminin belirli amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilmesi, öğrencileri toplumsal hayata hazırlayacak ve bireysel farklılıkları önemseyecek etkinliklerin yapılması, etkili yöntem, teknik, araç ve gereçlerin kullanılması ve konuşma becerisinin doğasına uygun bir şekilde değerlendirilmesi önem kazanmaktadır. Bu görev de Türkçe öğretmenlerine düşmektedir.

Bu bağlamda, Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisine yönelik amaç ve kazanımlara, etkinliklere, yöntem ve tekniklerle araç-gereçlere ve ölçme-değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerini belirlemek ve öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükleri saptayarak bu konuda ilgililere önerilerde bulunmanın yararlı olabileceği düşünülmektedir. Böylece araştırmanın programın yeniden yapılandırılmasında program geliştirme uzmanlarına ve MEB'in program geliştirme çalışmalarına veri olabileceği, güçlüklerin giderilmesinde ilgililere fikir sağlayabileceği umulmaktadır.

Bu önem ve gerekçelerden yola çıkılarak yapılan araştırmanın temel amacı, ilköğretim ikinci kademede görev yapan Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisinin kazandırılmasına ve konuşma eğitiminde karşılaştıkları güçlüklere yönelik görüşlerini belirlemektir. Bu temel amaca ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Konuşma becerisine yönelik olarak belirlenen amaç ve kazanımların öğrenci seviyesine uygunluğu hakkında öğretmen görüşleri nelerdir?
- Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlikler hakkında öğretmen görüşleri nelerdir?
- Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik yöntem ve teknikler hakkında öğretmen görüşleri nelerdir?
- Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik araç-gereçler hakkında öğretmen görüşleri nelerdir?
- Konuşma becerisine yönelik ölçme ve değerlendirme hakkında öğretmen görüşleri nelerdir?
- Türkçe öğretmenlerinin konuşma eğitiminde karşılaştığı güçlükler nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma nitel bir çalışma olup veriler nitel veri toplama yöntemlerinden görüşme kullanılarak toplanmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2011-2012 öğretim yılı güz döneminde, Adana ili merkez ilçelerindeki (Seyhan, Yüreğir, Çukurova) dört ilköğretim okulunda görev yapan on Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Görüşme yapılan öğretmenlerden biri erkek, dokuzu bayandır. Öğretmenlerin seçiminde amaç, ilköğretim ikinci kademede Türkçe derslerine giren öğretmenlere ulaşmak olduğu için amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örneklemesine başvurulmuştur. Öğretmenlerin araştırmaya katılmasında gönüllülük esas alınmıştır.

Veri Toplama Aracı

İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerine giren on öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Görüşme sözlü olarak sürdürülen bir iletişim türüdür. Araştırma konusu hakkında derinlemesine bilgi sağlar. Görüşme sosyal bilimler alanında yapılan çalışmalarda en sık kullanılan veri toplama yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Yedi sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun hazırlanması için alanyazın taraması yapılmış, araştırmanın amacı, alt amaçları göz önünde bulundurularak yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme formunda uzman görüşleri doğrultusunda bazı sorular yeniden düzenlenmiştir. Daha sonra yapılan pilot görüşmelerde alınan geribildirimler sayesinde formda bazı düzeltmeler yapılarak görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Yapılandırılmış görüşme, önceden yapılan ve soruların ne tür, ne şekilde sorulup hangi verilerin toplanacağını en ayrıntılı şekilde belirleyen görüşmedir. "Yapılanmamış görüşme, görüşmeciye esneklik veren, sorulacak

soruların ana hatlarıyla belirlenmiş olmasına rağmen görüşme esnasında yeni sorular sorma fırsatını veren görüşmedir. Yarı yapılanmış görüşme ise bu iki uçun arasındaki ortamlarda yapılan görüşmelere denir" (Karasar, 2010: 168). "Yarı yapılandırılmış görüşmenin; analizlerin kolaylığı, görüşülene kendini ifade etme imkânı, gerektiğinde derinlemesine bilgi sağlama gibi avantajları vardır" (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2010: 163).

Verilerin Toplanması

Görüşme için gönüllülük esası göz önünde bulundurularak seçilen on öğretmenle görüşme yapmadan önce öğretmenler okullarında ziyaret edilerek görüşme için randevu alınmıştır. Görüşmeler, öğretmenlere uygun zamanlarda öğretmenler odasında, toplantı odasında, boş dersliklerde, okul kütüphanesinde, görüşme için uygun ortam (sessizlik, ışık düzeni, sıcaklık, teşvik edici sözler…) hazırlanmaya çalışılarak yapılmıştır ve görüşme esnasında öğretmenleri yönlendirmemeye özen gösterilmiştir. Görüşmeler, yaklaşık 25-30 dakika sürmüştür ve öğretmenlerle yapılan bu görüşmeler ses kayıt cihazı kullanılarak kaydedilmiştir. Veriler, 2011-2012 öğretim yılı, güz döneminde, kasım ve aralık aylarında toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Görüşme yoluyla elde edilen verilen analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İlk olarak eldeki veriler metin haline getirilmiş, veriler okunmuş ve ilgili kodlar metnin sağ tarafında yazılmıştır. Kodlama yaparken ilgili alanyazın, araştırmanın genel amacı ve alt amaçları, görüşme soruları da göz önünde bulundurulmuştur. İkinci olarak ise kodları birleştirecek temalar üzerinde düşünülüp bulunan temalar not edilmiştir. Veriler iki araştırmacının dışında nitel araştırma alanında uzman bir kişiye daha gönderilerek elde edilen kodları ve temaları incelemesi sağlanmış, böylece analizlerin geçerlik incelemesi yapılmıştır. Bu doğrultuda verilerin analizinde elde edilen bulgular betimlenmeye hazır hale getirilmiştir. Kişilerin bakış açısını yansıtmak için alıntılara yer verilmiştir. Öğretmenler "Ö" harfi ve numara verilerek kodlanmıştır (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4…).

BULGULAR

İlköğretim ikinci kademede görev yapan Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisinin kazandırılmasına ve konuşma eğitiminde karşılaştıkları güçlüklere yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan araştırmada Türkçe derslerine giren on öğretmen ile görüşme yapılmış ve elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Konuşma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Amaç ve Kazanımlar Hakkında Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlere konuşma becerisini geliştirmeye yönelik amaç ve kazanımların öğrencilerin seviyelerine uygun olup olmadığı sorulmuştur. Öğretmenlerin yedisi konuşma becerisine yönelik amaç ve kazanımların öğrencilerin seviyelerine uygun olduğunu belirtirken, üç öğretmen ise bazı amaç ve kazanımların özellikle 6. sınıf seviyesindeki öğrenciler için üst düzeyde olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin öğrenci seviyesinin üzerinde buldukları amaç ve kazanımlara ilişkin görüşleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo :. Konuşma Becerisine Yönelik Olarak Belirlenen Amaç ve Kazanımların Öğrenci Seviyesine Uygunluğuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğrencilerin Seviyesinin Üzerinde Bulunan Amaç ve Kazanımlar	f
Konuşma Kurallarını Uygulama	3
• Bulunduğu ortama uygun bir konuşma tutumu geliştirir.	1
• Standart Türkçe ile konuşur.	2
• Tekrara düşmeden konuşur.	2
Hazırlıklı Konuşmalar Yapma	1
• Konuşmasını bir ana fikir etrafında planlar.	1
• Ana fikri yardımcı fikirlerle destekler.	1
• Konunun özelliğine uygun düşünceyi geliştirme yollarını kullanır.	1
Kendi Konuşmasını Değerlendirme	3
• Tüm kazanımlar	

Tablo 1'de görüldüğü gibi öğretmenler konuşma kurallarını uygulama amacı altında yer alan "Bulunduğu ortama uygun bir konuşma tutumu geliştirir.", "Standart Türkçe ile konuşur.", "Tekrara düşmeden konuşur." kazanımları ile hazırlıklı konuşmalar yapma amacına yönelik olarak belirlenen "Konuşmasını bir ana fikir etrafında planlar.", "Ana fikri yardımcı fikirlerle destekler." ve "Konunun özelliğine uygun düşünceyi geliştirme yollarını kullanır." kazanımlarının 6. sınıf seviyesinin üzerinde olduğunu dile getirmişlerdir. Bunların yanı sıra "kendi konuşmasını değerlendirme" amacının da tüm kazanımlarıyla birlikte 6. sınıf seviyesinin üzerinde olduğunu ve öğrencilerin kazanamayacağını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden biri görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

"Amaç ve kazanımların hepsinin özellikle 6. sınıf öğrencilerinin seviyesine uygun olduğunu düşünmüyorum. Zaten kendi konuşmasını değerlendirme amacı hiç uygun değil, seviyenin üstünde. Çocuk değerlendirme yapamaz. Konuşma kurallarını öğretmeliyiz tabii ki. Ama bu amaç altındaki Standart Türkçeyle ve tekrara düşmeden konuşur kazanımları öğrenci seviyesine uygun değil. Ayrıca çocuklar hazırlıklı konuşma yaparken de düşüncelerini ana fikir etrafında toplayamıyor, yardımcı fikirler üretemiyor, düşünceyi geliştirme yollarını kullanamıyor." (Ö3)

Konuşma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Etkinlikler Hakkında Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlere hangi etkinlikleri kullandıkları, önerilen etkinlikler dışında etkinlik geliştirip geliştirmedikleri, geliştirmiyorlarsa sebepleri sorulmuş; verdikleri cevaplar doğrultusunda aşağıdaki bulgular elde edilmiştir. Öğretmenlerin uyguladığı etkinlikler sıklık sırasına göre Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2: Konuşma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Hangi Etkinliklerin Ne Sıklıkla Kullanıldığına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Kullanılan Etkinlikler	f
Açık uçlu sorular sorma	6
Hazırlıksız konuşma	4
Canlandırma	2
Tahmin etme	1
Münazara	1
Hazırlıklı konuşma	1

Tablo 2'de görüldüğü gibi öğretmenler, açık uçlu sorular sorma, hazırlıklı konuşma, hazırlıksız konuşma, tahmin etme, münazara, canlandırma gibi etkinliklerini uygulamaktadır ve öğretmenlerin en çok uyguladıkları etkinlik açık uçlu sorular sorma etkinliğidir. Öğretmenler tarafından uygulanan etkinlikler arasında en az uygulananı münazara, hazırlıklı konuşma ve tahmin etme etkinliğidir. Aşağıdaki alıntılarda bazı öğretmen görüşlerine yer verilmiştir:

"Öğrencilere açık uçlu sorular soruyorum. Her öğrencinin cevapları birbirinden farklılaşıyor. Yaratıcılıkları ortaya çıkıyor. Birbirlerine saygı duymayı öğreniyorlar, fikirleri muhakeme etmeye çalışıyorlar. Serbestçe cevap verdikleri için konuşma becerilerinin geliştiğini, düşünüyorum." (Ö10)
"Münazara uyguluyorum. Sınıf seviyelerine göre değişiyor. Münazara türü etkinlikler yaptırılmalı zaten." (Ö4).
"Hazırlıksız konuşmayı kullanıyorum. O anda bir konu veriyorum. 5 dakika konuşabiliyoruz. Daha çok hazırlıksız konuşma yapıyorum. Tartışma ve münazaraya vakit olmuyor." (Ö6)

Öğretmenler Türkçe Dersi Öğretim Programında ve ilgili alanyazında önerilen diğer etkinlikleri uygulamadıklarını, bazı etkinlikleri de atladıklarını söylemişlerdir. Bunun sebeplerini de dilbilgisi konularının çok olması; konuşma etkinliklerinin yapılabilmesi için yeterli zamanın olmayışı; yazma, okuma ve dilbilgisi etkinliklerine önem verilmesi; etkinliklerin ilgi çekici olmaması; etkinliklerin seviyeye uygun olmayışı şeklinde açıklamışlardır. Ayrıca öğretmenlerin üçü günlük hayatla bağdaştırarak ders esnasında bazı etkinlikler geliştirdiklerini ve uyguladıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden ikisi görüşlerini şu şekilde dile getirmişlerdir:

"Hazırlıklı konuşmayı hazırlıksız konuşma haline çevirebiliyorum. Telefon konuşması, adres sorma yaptırabiliyorum. Yani günlük hayattan etkinlikler yaptırıyorum." (Ö1)

"Öğrenciyi konuşturmanın en güzel yolu günlük hayatla bağlantı kurmak ancak o zaman konuşuyorlar. Ortaya atılan görüşün en önemli noktasını bulma gibi, istediğim düşünceyi bulanı günün yıldızı seçme gibi." (Ö7)

Konuşma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Yöntem ve Teknikler Hakkında Öğretmen Görüşleri
Öğretmenlere TDÖP'de önerilen yöntem ve teknikleri ne sıklıkla kullandıkları, programda önerilen yöntem ve teknikler dışında yöntem ve teknik kullanıp kullanmadıkları sorulmuş; verdikleri cevaplar doğrultusunda aşağıdaki bulgular elde edilmiştir.

Öğretmenlerin kullandıkları yöntemler ve kullanılma sıklıkları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: Konuşma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Hangi Yöntem ve Tekniklerin Ne Sıklıkla Kullanıldığına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Kullanılan Yöntem ve Teknikler	f
Güdümlü Konuşma	5
Serbest Konuşma	3
Eleştirel Konuşma	1
Tartışma	1
Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Konuşma	1

Tablo 3'te görüldüğü gibi öğretmenler tarafından en çok tercih edilen iki yöntem güdümlü konuşma ve serbest konuşma yöntemidir. Eleştirel konuşma, tartışma ve kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma kullanılan diğer yöntem ve tekniklerdendir. Aşağıda öğretmenlerin kullandıkları yöntem ve tekniklerle ilgili alıntılara yer verilmiştir.

"Güdümlü konuşmayı ve serbest konuşmayı kullanıyorum." (Ö1)
"Tartışma, güdümlü konuşma, serbest konuşma yöntemlerini kullanıyorum fakat öğrenci seviyesine indiğimizde serbest konuşmayı seviyor." (Ö2)

Öğretmenler programda önerilen diğer yöntem ve tekniklerle program dışında ilgili alanyazında konuşma eğitimine yönelik olarak kullanılabilecek diğer yöntem ve teknikleri kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Bazı yöntemlerin az kullanılması veya bazılarının hiç kullanılmamasını da dilbilgisi açısından konuların yoğun olmasına, öğrenci seviyesine uygun olmamasına, konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikleri uygulamak için verilen sürenin yetersiz olmasına bağlamışlardır. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerine örnek olabilecek alıntılar aşağıda sunulmuştur:

"Eleştirel konuşma, güdümlü konuşma, serbest konuşma, kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşmayı kullanıyorum. Öğrenciden alınan cevaplar tatmin etmiyor. 2-3 cümle kurup devam etmiyorlar. Lise de yapılsa daha iyi olur. Birikimleri, bilgi ve kültür açısından bu yaşta yeterli değil." (Ö3)
"Önceden konu veriyorum. 5 dakika konuşabiliyoruz. Eleştirel konuşmaya, tartışmaya veya diğerlerine vakit olmuyor." (Ö6)

Konuşma Becerisini Geliştirmede Kullanılan Araç-Gereçler Hakkında Öğretmen Görüşleri
Öğretmenlere konuşma becerisini geliştirmeye yönelik kullandıkları araç-gereçlerin neler olduğu sorulmuş, verdikleri cevaplar doğrultusunda elde edilen bulgulara Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4: Konuşma Becerisini Geliştirmede Kullanılan Hangi Araç-Gereçlerin Ne Sıklıkla Kullanıldığına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Kullanılan Araç-Gereçler	f
Ders kitabındaki metinler	8
Görsel araçlar	6
• Resim	5
• Slayt	1
İşitsel araçlar	1
• CD Çalar/ Müzik seti	1
Yazım kılavuzu	1

Tablo 4'te görüldüğü gibi öğretmenler konuşma becerisini geliştirmek için görsel araçlar, işitsel araçlar, ders kitabındaki metinler ve yazım kılavuzu gibi araç ve gereçleri kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler en çok ders kitaplarındaki metinleri, görsel araç-gereçleri özellikle de resim ve slaytı kullanmaktadırlar. Görsel araç-gereçlerden resim beş, slayt ise bir öğretmen tarafından tercih edilmiştir. Aşağıda verilen alıntı bunu örneklemektedir.

"Müzik, slayt hazırlıyoruz. Bunlar olursa daha iyi oluyor. Hazırlamazlarsa olmuyor. ....Panoya resim yapıştırıyoruz. (Ö4)

Üç öğretmen konuşma eğitiminde ders kitabındaki metinler haricinde hiç araç-gereç kullanmadıklarını belirtmiştir. Ayrıca öğretmenlerin biri hariç sınıflarında projeksiyon olmasına rağmen bilgisayar ve projeksiyon kullanmadıklarını söylemişlerdir. Aşağıda öğretmenlerin bu konuyla ilgili görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir.

"Araç-gereç pek kullanmıyorum. Netten konuşma dinletisi dinletilebilir ama bilgisayar yok." (Ö5)
"Bilgisayar, projeksiyon var ama kullanmıyorum. Teknolojiyi kullanamıyoruz." (Ö6)
"Projeksiyon kullanmıyorum. En fazla bir metin okuruz. Onun üstünde konuşuruz. Görsel bir metin buluruz onun üstünde konuşuruz." (Ö1)

Konuşma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Hakkında Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlere TDÖP'de konuşma becerisini değerlendirmek için önerilen ölçme araçlarını ne sıklıkla kullandıkları sorulmuş; öğretmenlerin tamamı konuşma becerisini değerlendirmek amacıyla programda önerilen konuşma becerisini değerlendirme formu da dâhil olmak üzere herhangi bir ölçme aracı kullanmadıklarını, öğrencilere konuşmaları esnasında sözlü uyarılarda bulunarak değerlendirme yaptıklarını, bu beceriye özgü bir not vermediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerine örnek olacak alıntılar aşağıda yer almaktadır:

"Konuşma esnasında değerlendiriyorum. Özel bir not vermiyorum. Ders içi performans olarak değerlendiriyorum." (Ö1)
"Ölçek yok kullandığım. Konuşurken sözlü uyarılarda bulunuyorum."(Ö10)

Öğretmenler konuşma becerisini değerlendirme formunu kullanmamalarının sebebini zamanın yetersiz oluşu, fotokopi sıkıntısı ve formun kullanım zorluğu şeklinde açıklamışlardır. Yapılan alıntılarda gözlem formunu kullanmama sebeplerini öğretmenler şu şekilde açıklamışlardır:

"Ölçek kullanamıyorum zaman kaybı gibi geliyor." (Ö1)
"Gerek ölçek olsun gerek tema sonu değerlendirme olsun konuşma becerisi ve diğer tüm becerilerde fotokopi gerekiyor. Fotokopi sıkıntısı var. Form kullanılabilir ama kullanmıyorum." (Ö2)
"Form çok zor. Sesini kullandı mı iki puan ver, olmuyor. ...Konuşma kişiye göre bütün olarak değerlendirilmeli." (Ö4)

Bununla birlikte öğretmenlerin konuşma becerisini değerlendirme formunda yer alan ölçütlerin farkında oldukları saptanmıştır. Çünkü yapılan görüşmelerde öğretmenler öğrencilerin konuşmalarını değerlendirirken telaffuza (3), konuşmalarıyla jest ve mimiklerin uygunluğuna (3), ses tonuna (3), göz temasına (1), vurgu ve tonlamaya(1), nezaket kurallarına (1), anlamsız sesler çıkarıp çıkarmadığına (1), gereksiz tekrarlar yapıp yapmadığına (1) dikkat ettiklerini belirtmişlerdir.

Konuşma Eğitiminde Karşılaşılan Güçlükler Hakkında Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlere konuşma eğitiminde karşılaştıkları güçlüklerin neler olduğu sorulmuş, verdikleri cevaplar doğrultusunda elde edilen bulgulara Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5: Konuşma Eğitiminde Karşılaşılan Güçlükler Hakkında Öğretmen Görüşleri

Karşılaşılan Güçlükler	f
Sınıfların kalabalık olması	9
Yerel ağız kullanımı	7
Okuma eksikliği	4
Dinleme eksikliği	4
Sürenin yetersiz oluşu	4
Testlere alışılmış olması	1

Tablo 5'te görüldüğü gibi sürenin yetersiz oluşu, yerel ağız kullanımı, okuma ve dinleme eksikliği, sınıfların kalabalık olması ve test yöntemine alışılmış olması öğretmenlerin konuşma eğitiminde karşılaştıkları güçlüklerdir. Öğretmenler, sınıfların kalabalık olmasının ve yerel ağız kullanımının baş etmekte zorlandıkları en önemli iki güçlük olduğunu belirtmişlerdir. Aşağıda yer verilen alıntılarda öğretmenler konuşma eğitiminde karşılaştıkları güçlükler dile getirmişlerdir.

"Dinleme alışkanlığı yok. Dinleme olursa konuşulanı anlar, dinlemezse anlamaz. Dinlemeyi bilmeyen konuşmada başarılı olabilir mi? Olamaz. İki beceri birbirini geliştirebilir." (Ö2)

"Araç-gereç de sıkıntı yaratıyor. Projeksiyon var ama kullanmıyorum." (Ö3)

"Süre yetmiyor. 8 saatlik derste 20 dakika konuşma becerisine ayırabiliyorum." (Ö4)

"Kılavuzdaki etkinlikler uygulanamıyor. Çünkü test yapılmaya alışmış öğrenciler. Yazılıda bile soruyu testmiş gibi görüyor, cevapta sanki seçeneği işaretliyor. (Ö5).

"Çok fazla kitap okumadıklarından cümle kuramıyor, iki kelimeyi bir araya getiremiyorlar." (Ö6)

"Sınıf kalabalık olunca her öğrenciyi konuşturmak mümkün olmuyor. Herkese söz hakkı verince zaman yetmiyor." (Ö9)

TARTIŞMA VE SONUÇ

Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisinin kazandırılmasına ve konuşma eğitiminde karşılaştıkları güçlüklere yönelik görüşlerini belirlemek bu araştırmanın temel amacıdır. Bu amaca ulaşmak için elde edilen bulgular incelendiğinde bazı öğretmenlerin konuşma becerisine yönelik olarak belirlenen bazı amaç ve kazanımları öğrencilerin seviyesinin üzerinde buldukları saptanmıştır. Öğretmenlerin 6. sınıf öğrencilerinin seviyelerinin üzerinde buldukları kazanımlar öncelikle "Konuşma kurallarını uygulama" amacının altında yer alan "Bulunduğu ortama uygun bir konuşma tutumu geliştirir, Standart Türkçe ile konuşur ve tekrara düşmeden konuşur." kazanımlarıdır. Öğretmenlerin bu kazanımları üst düzeyde bulmalarının nedeni kazandırmakta zorlanmalarıdır ve bu durum öğrencilerin yaşadıkları çevre, bu çevrenin baskın gelen konuşma özellikleriyle bağlantılı olabilir. Çünkü "Çocuğun dili, çevresinin dilidir." denir ve çocuk ilköğretim okuluna ailesinden, çevresinden edindiği ağızla gelir (Temizyürek, Erdem ve Temizkan, 2011: 219). Bu yerel ağız özelliklerinin düzeltilmesi yani çocukların standart Türkçe ile konuşabilmesi ve tekrara düşme gibi her tür konuşma kusurunun giderilmesi için uzun bir sürece ihtiyaç duyulmakla birlikte bu kazanımlara yer verilmesi gereği de ortadadır. Çünkü yaşları aynı olsa bile yetişme çevreleri farklı olan çocuklar olabilir ve çocukların konuşma becerileri aynı seviyede olmayabilir. Öğrencilerin dil özellikleri tanındıktan sonra yapılacak çalışmalar çevreye ve sınıfa göre düzenlenebilir. Bu bağlamda konuşma becerisini geliştirmek için başlangıç noktası Calp'in de (2007: 192) belirttiği gibi öğretim programındaki genel ölçüden çok öğrencilerin ve sınıfın genel durumu olmalıdır. Konuşma eğitiminde sahip olunması gereken bir başka anlayış ise konuşma tutumu, biçimi ve türünün ortama, sosyal sınıflara ve yaşa göre

değişmesi gerektiğidir. Dolayısıyla çocuk 4 yaşından 16 yaşına kadar aldığı konuşma eğitimi sonunda, içinde bulunduğu veya karşısına çıktığı değişik kitleler karşısında nasıl konuşacağı konusunda eğitilmelidir (Yalçın, 2002: 145). Bu bağlamda çocuğun içinde bulunduğu ortama uygun konuşma becerisini kazanması yönündeki kazanımın da 6. sınıf öğrencileri için üst düzey olarak değerlendirilmesi yerine ihtiyaç olarak görülmesi gereği ortaya çıkmaktadır. Bazı öğretmenlerin 6. sınıf öğrencilerinin seviyelerinin üzerinde buldukları diğer kazanımlar ise "hazırlıklı konuşmalar yapma" amacı altındaki "Konuşmasını bir ana fikir etrafında planlar, ana fikri yardımcı fikirlerle destekler ve konunun özelliğine uygun düşünceyi geliştirme yollarını kullanır." kazanımlarıdır. Hazırlıklı konuşma, önceden planlanan, üzerinde çalışmalar yapılarak bilgi, belge ve teknik detayların sunulabildiği konuşma türüdür (Yalçın, 2002). Yani hakkında konuşulacak konu genellikle yazılı metin haline getirilir. Ancak metni oluşturmaya yardımcı kaynakların belirlenmesinde kişinin yaşı, eğitim durumu, bilgi birikimi ve sahip oldukları olanaklar etkili olmaktadır. Dolayısıyla ilköğretim düzeyindeki öğrencinin bilgi birikimi, konuya egemen oluşu, yorumlama gücü ve yeteneği birbiriyle aynı değildir. Özellikle ana fikrin oluşmasında bakış açısı, dünya görüşü, konuyu ele alış nedeni önemli rol oynar (Gündüz ve Şimşek, 2011). Bu kuramsal bilgilere dayanarak 6. sınıf öğrencilerinin hazırlıklı konuşma yapmaya yönelik söz konusu kazanımları kazanmakta zorlandıkları, öğretmenlerin de bu yüzden kazanımları üst düzeyde buldukları söylenebilir.

Konuşma becerisine yönelik amaçlar içinde bazı öğretmenlerin "Kendi konuşmasını değerlendirme" amacını bütün kazanımlarıyla birlikte 6. sınıf öğrencilerinin seviyelerinin üzerinde buldukları saptanmıştır. Yani bazı öğretmenler öğrencilerin kendi konuşmalarını içerik, dil ve anlatım, sunum tekniği ile sesini ve beden dilini kullanma yönünden değerlendiremeyeceğini düşünmektedir. Değerlendirme bilişsel alanı oluşturan basamakların üst seviyesindedir. Eleştirel bir bakış açısı ve yeterlilik hakkında yorum yapma, fikir üretme ve yargıya varmayı gerektirir. Bu nedenle öğretmenler 6. sınıf öğrencilerinin daha üst düzeyde beceri gerektiren değerlendirmeye yönelik kazanımlara ulaşamayacağını, bu kazanımların seviyelerinin üzerinde olduğunu düşünüyor olabilirler. Oysa konuşmanın zihinsel süreçlerinin geliştirilmesine yönelik olarak öğrencilere sıralama, sınıflama, ilişki kurma, yorumlama, sorgulama çalışmaları yaptırılmalıdır (Özbay, 2005). Öğrencilerin bu kazanımlara ulaşamamasının nedeni ilköğretim birinci kademede eleştirel konuşma becerisinin geliştirilmesine gereken önemin verilmemesi ve böyle bir alışkanlık kazanmamaları olabilir. Bu bağlamda ilköğretim ikinci kademede konuşma becerisinin geliştirilmesi için kullanılabilecek bir yöntem olarak önerilen eleştirel konuşmanın kendi konuşmasını değerlendirme amacına ve kazanımlarına ulaşmayı kolaylaştırabileceği söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin; konuşma becerisini geliştirmeye yönelik olarak açık uçlu sorular sorma, hazırlıklı konuşma, hazırlıksız konuşma, tahmin etme, münazara ve canlandırma etkinliklerini uyguladıkları saptanmıştır. Bu etkinlikler içinde en çok uygulanan ise açık uçlu sorular sorma etkinliğidir. Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmenin önemli yollarından biri de seviyelerine uygun sorular sormaktır. Öğrencilere okudukları bir metinle, dilbilgisi veya diğer konularla ilgili sorular sorularak konuşmaları sağlanabilir (Alperen, 1994). Açık uçlu sorular sormak öğrencileri eleştirel ve yaratıcı düşünmeye sevk eder, onlara bilgileri ve deneyimleri organize etmelerine fırsat verir. Öğrencileri güdüleyerek, ilgilerini ve dikkatlerini üst seviyede tutarak konuşma becerisinin yanı sıra dinleme becerisini de geliştirir. Aşılıoğlu'na (1993) göre de soru-cevabın kullanıldığı bir sınıfta, öğrenciler pasif durumdan kurtulup aktif duruma geçebilirler. Çünkü öğretmenin önceden hazırladığı soruları bütün sınıfa yöneltmesi ve cevap için belirli bir süre beklemesi, öğrencilerde zihinsel bir etkinlik başlatır. Öğrencilerin verdiği çok farklı cevapların tartışılması ise sınıf içi etkileşimi artırır. Açık uçlu sorular öğrencilerin düşünme, yorumlama becerilerini geliştireceği gibi muhakeme becerilerinin geliştirir. Bütün bu nedenlerle öğretmenler tarafından konuşma becerisini geliştirmek amacıyla açık uçlu sorular sormak en sık tercih edilen etkinlik olabilir. Hazırlıksız konuşma etkinliği de öğretmenler tarafından sık uygulanan etkinliklerden biridir. Öğretmenler, öğrencilere günlük iletişim durumlarıyla ilgili örnekler sunmak, deneyim yaşamalarını sağlamak ve öğrencileri zihinsel bir sürecin içine sokmak adına bu tür etkinliklere yer veriyor olabilirler. Yeşiltepe Sağlam'ın (2010) yaptığı araştırmada ise öğretmenlerin yeterince hazırlıksız konuşma etkinlikleri yaptırmadıkları ve öğrencileri yeterince hazırlıksız olarak konuşturmadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Oysa günlük hayatta kişiler sık sık hazırlıksız konuşmayla karşı karşıya kaldıklarından hazırlıksız konuşma insan yaşamında önemli bir yer tutar. Richards'a (2003: 2) göre öğrencilere verilecek konuşma eğitimi, onların rahat, kolay, akıcı konuşabilmelerini sağlayacak nitelikte olmalıdır. Bunun için öncelikle öğrencilerin bilgi eksiklikleri giderilmeli ve ardından onlara günlük hayattaki gerçek iletişim durumları göz önünde bulundurularak uygulamalar yaptırılmalıdır. Çünkü hazırlıksız konuşma çalışmaları dili doğru ve etkili bir şekilde kullanma

becerisinin yanı sıra anlama, algılama ve yorumlama, analiz, sentez gibi çeşitli üst düzey becerilerinin gelişimine de faydalıdır. Bu nedenle uygulanması gereken bir etkinlik türüdür. Konuşma becerisinin geliştirilmesinde önemli rolü olan canlandırma etkinliği ise sadece iki öğretmen tarafından uygulanmaktadır. Oysa bu etkinlik öğrencilerin iletişim, empati kurma, yaratıcılık, eleştirel düşünme becerilerine ve öğrencilerin duygusal yönden gelişimine katkıda bulunacağı gibi derslerin daha akıcı, zevkli ve yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda öğrenci merkezli geçmesini sağlar. Öz'e (2006) göre uzun bir hazırlığa gerek duyulmadan yapılan, derslerin daha güzel ve daha iyi anlaşılır geçmesini sağlayan bu etkinlikten öğretmenler yeterince yararlanmalıdır. Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin TDÖP'de konuşma becerisini geliştirmeye yönelik önerilen diğer etkinlikleri uygulamadıkları saptanmıştır. Ayrıca ilgili alanyazında belirtilen gezi anlatımı; masal, öykü anlatımı; söz korosu; resim, grafik veya karikatürler üzerine konuşma; tekerleme; son harf; sözcük anlatımı; sesli sinema; sessiz sinema; meslekler; cümle tamamlama; atasözlerini birleştirme gibi etkinliklere de derslerinde yer vermedikleri belirlenmiştir. Oysa öğrencinin gezi yoluyla edindiği fikirlerini ve hissettiklerini anlattığı bu etkinlik öğrencinin kendi gözlemlerine dayandığı için konuşma eğitimi açısından önemlidir ve konuşma becerisinin geliştirilebilmesi için öğrencilerin yaşadıkları bir olaydan veya gözlemlerinden yararlanılabilir (Kurudayıoğlu, 2003; Uçgun, 2007). Masal ve öykü anlatımı etkinliği de bellek güçlendirme çalışmalarına katkıda bulunacağı gibi anlatım bozukluklarının, vurgu-tonlama ve telaffuz hatalarının düzeltilmesine, öğrencinin konuşma unsurlarının kazanmasına katkıda bulunur. Resim, grafik veya karikatürler üzerine konuşma etkinlikleriyle de hem öğrencilerin gözlem güçleri, hem dikkatleri hem de anlatımları geliştirilmeye çalışılabilir. Tekerlemeler de öğrencilerin dil kullanımlarını, konuşma becerilerini geliştireceği gibi yaratıcılık, kendine güven, ritim kazanma, seslerin doğru boğumlanması, çağrışım dünyalarının zenginleştirilmesi gibi yetilerini geliştirir. Gökkaya 'nın (2008) yaptığı araştırma sonucunda da tekerlemelerin tembellik (gevşeklik- atlama), pelteklik (artikülasyon-boğumlanma bozukluğu), tutukluk, kekemelik (akıcılık güçlükleri), ses bozukluğu, dil bozukluğu, yöresel ağızla konuşma, kelime hazinesinin yetersizliği konuşma kusurlarının giderilmesinde etkili olduğu görülmüştür. Dedeoğlu Orhun'un (2009) yaptığı çalışmada tekerleme alıştırmaları uygulanan öğrencilerin konuşma becerisinde uygulanmayan kontrol grubuna göre anlamlı olarak bir gelişimin olduğu görülmüştür. Dolayısıyla öğretmenlerin konuşma eğitiminde bu tür etkinliklere yer vermemesi önemli bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Öğretmenlerin bu etkinliklerden sadece bazılarını uygulayıp bazılarını yeterince uygulamamalarının ve bazılarını hiç uygulamamalarının sebepleri zamanın yetersiz oluşu, etkinliklerin öğrenciye hangi becerileri kazandıracağına dair bilgilerinin yetersiz oluşu ya da alışılmış birkaç yöntem ve etkinlik haricinde hala geleneksel anlayışla derslerine devam etmeleri olabilir. Üner'in (2010) yaptığı araştırmada da diğer dil becerilerine oranla en az uygulanan etkinliklerin konuşma becerisine yönelik etkinlikler olduğu saptanmıştır.

Öğretmenler konuşma becerisini geliştirmeye yönelik yöntem ve tekniklerden güdümlü konuşma, serbest konuşma, eleştirel konuşma, tartışma ve kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma gibi yöntemleri kullandıklarını vurgulamışlardır. En çok güdümlü ve serbest konuşmayı kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin TDÖP'de önerilen ikna etme, katılımlı konuşma, kendisini karşısındakinin yerine koyarak konuşma, yaratıcı konuşma, hafızada tutma tekniği ile ilgili alanyazında belirtilen tümevarım, tümdengelim, örnek olay yöntemleri gibi yöntemlerle beyin fırtınası tekniği, altı şapkalı düşünme tekniği, konuşma halkası tekniği, görüşme tekniği gibi teknikleri de kullanmadıkları saptanmıştır. Bunun sebeplerini de dilbilgisi açısından konuların yoğun olmasına, yöntem ve tekniklerin öğrenci seviyesine uygun olmamasına, konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikleri uygulamak için verilen sürenin yetersiz olmasına bağlamışlardır. Belirttikleri sebeplerin yanı sıra öğretmenlerin birkaç yöntem ve teknik haricinde derslerini geleneksel yöntem ve tekniklerle işlemelerinin sebebi; diğer yöntem ve teknikler konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmamaları ve bunlarla ilgili herhangi bir eğitim almamaları olabilir. Arhan'ın (2007) yaptığı araştırmaya göre de Türkçe öğretmenlerinin çoğunun (%70,9) yöntem ve teknik bilgisi yetersizdir. Türkçe öğretmenleri konuşma eğitiminde birkaç geleneksel yöntem ve teknik dışında farklı yöntem ve teknikleri derslerde uygulamamaktadır.

Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin konuşma eğitiminde kullandıkları görsel araç-gereçlerin resim ve slayt, işitsel araç-gereçlerin CD çalar veya müzik seti olduğu, bunun dışında ders kitabındaki metinleri ve yazım kılavuzunu kullandıkları saptanmıştır. En çok görsel araçlarla metinleri kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler tarafından sık kullanılan araçlardan biri olan resimler; her yaş grubuna göre kullanılabilen, günümüz çağında kolay ulaşılabilen araçlardandır. Resimler soyut konuların somutlaştırılmasını kolaylaştırabilir ve farklı duyu organlarına hitap eder. Bu nedenlerle öğretmenler tarafından tercih ediliyor olabilir. Kitapların en

önemli özelliği her an hazır olması, ders içi ve ders dışı kullanılabilmesidir (Seferoğlu, 2006). Özbay'a (2006: 171) göre de ders kitaplarında bulunan metinler vasıtasıyla öğrencilerin, Türkçenin inceliklerini, güzelliklerini görmeleri, kurallarını öğrenmeleri ve Türk dilini en güzel şekilde kullanmaları sağlanabilir. Yapılan bazı araştırma sonuçları da (Susar, 1999; Başaran, 2003; Özbay, 2003; Sandıkçı, 2006; Arhan, 2007) öğretmenlerin en çok kullandıkları araç ve gereçlerin ders kitapları olduğu, diğer araç-gereçleri kullanma oranlarının düşük olduğunu ortaya koymuştur. Buna göre öğretmenler diğer ders araç ve gereçlerinden (dergiler, gazeteler, televizyon, video, radyo, teyp, bilgisayar, tepegöz vb.) çok sınırlı bir şekilde yararlanmaktadır. Görüşme yapılan öğretmenlerden sadece birinin yazım kılavuzu kullanması dikkat çekici bir sonuçtur. Çünkü ilköğretim düzeyindeki bazı öğrenciler ağız özelliklerini konuşma ve yazma diline yansıtabilirler. Hatta okuma sırasında bile bunun etkisinde kalabilirler. Dolayısıyla yazım kılavuzunun kullanılması; öğrencilerin ağız özellikleriyle okumalarının, konuşmalarının ve yazmalarının önlenmesinde başvurulabilecek önemli bir araç-gereç olarak kullanılabilir. Özbay (2006) da yazım kılavuzunun öğrencilerin standart Türkçeyi, kelimelerin doğru telaffuz ve yazılışlarını öğrenmelerinde önemli katkıları olan bir kaynak olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin bu nedenlerle yazım kılavuzunun kullanılmasını önemsemeleri ve kullanmaları gerekmektedir. Aynı zamanda öğretmenler öğrencilere örnek olmak ve öğrencileri bu araçların kullanımına özendirmek için derslerde sözlük ve yazım kılavuzu kullanmalıdır. Sınıflarında projeksiyon olmasına rağmen öğretmenlerden biri haricinde diğerlerinin bilgisayar ve projeksiyon kullanmaması da dikkat çeken bir diğer bulgudur. Özbay (2003) tarafından yapılan araştırma sonucunda da Türkçe öğretmenlerinin ders kitaplarının dışında kaset, video, radyo, televizyon, bilgisayar gibi teknolojik araçlardan yeterince faydalanmadıkları saptanmıştır. Arhan'ın (2007) yaptığı araştırmanın sonucunda da öğretmenlerin sadece %6,1'inin televizyon, video, tepegöz vb. araçlardan; %3,7'sinin bilgisayardan yararlandıkları yani teknolojiden yeterince yararlanmadıkları belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan biri de görüşme yapılan öğretmenlerin hiçbirisinin konuşma becerisini değerlendirmek için programda da yer alan konuşma becerisini gözlem formunu kullanmamalarıdır. Öğretmenlerin tamamı öğrencilerin yaptığı konuşmalar esnasında onları sözel olarak uyardıklarını, konuşma becerisine yönelik bir puan vermediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler konuşma becerisini gözlem formunu kullanmamalarının sebebini zamanın yetersiz oluşu, fotokopi sıkıntısı ve formun kullanım zorluğu şeklinde açıklamışlardır. Arhan (2007)'ın yaptığı araştırmada da benzer bulgulara rastlanmış, öğretmenlerin konuşma becerisini değerlendirmede en çok sözel olarak değerlendirme biçimini tercih ettikleri saptanmıştır. Yıldırım ve Öztürk (2009) tarafından yapılan araştırma sonucunda ise Türkçe öğretmenlerinin yarısından fazlasının programda temel dil becerilerinin gözlenmesi için önerilen formlardan sadece okuma becerisini kontrol listesi ve dinleme/izleme becerisini gözlem formunu sık kullandıkları, okuma becerisini gözlem formu, konuşma becerisini değerlendirme formu ve yazılı anlatımı değerlendirme formunu ise daha az sıklıkta kullandıkları saptanmış; araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%92.4) programda önerilen ölçme araçlarını kalabalık sınıflarda kullanmanın zor ve zaman alıcı olduğunu (%84) düşündükleri belirlenmiştir. Oysa tüm ölçütleri net olarak belirlenmiş, konuşma becerisini değerlendirmeye yönelik bir ölçme aracı öğrencilerdeki gelişmenin ne düzeyde sağlandığının daha ayrıntılı ve objektif bir şekilde ortaya konmasını, öğrencilerin de eksiklerinin ve yanlışlarının farkına vararak daha bilinçli şekilde gelişim göstermesini sağlayabilir. Böyle bir ölçme-değerlendirmenin yapılması öğrencilerin hangi amaç ve kazanımlara ulaştığını daha iyi yansıtarak eğitim sürecinin verimliliği hakkında bilgi verebilir.

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin konuşma eğitiminde en sık karşılaştıkları güçlüklerin sınıfların kalabalık olması ve yerel ağız kullanımı olduğu saptanmıştır. Sınıf mevcutlarının fazla olması başarılı bir konuşma eğitiminin gerçekleştirilebilmesi önünde ciddi bir engel teşkil edebilir. Çünkü başarılı konuşma eğitiminin en önemli özelliği etkinliklerin daha çok öğrencinin konuşmasına dayanması ve sınıftaki her öğrencinin konuşmasının sağlanmasıdır (Ur, 1992: 120). Gündüz'ün (2007: 94) de belirttiği gibi öğretmenlik sanatı, konuşmaktan çok konuşturma sanatıdır. Sınıfların kalabalık olması nedeniyle böyle bir anlayışı sürdürmek öğretmenler açısından mümkün olmuyor, bu durum konuşma eğitimini sekteye uğratıyor olabilir.

Yerel ağızla konuşmak konuşma eğitiminde sıklıkla karşılaşılan bir diğer güçlüktür. Bunun en önemli nedeni değiştirilmesinin ve yerini kültür diline bırakmasının uzun zaman alması, dinleme, okuma, söz varlığını zenginleştirme ve yazma becerilerindeki gelişimle paralel bir gelişim göstermesidir. Bu konuda öğretmenlerin daha fazla sabır ve gayret göstermesi, güçlükle baş edebilmede önemli bir çıkış yolu olarak görünmektedir. Okuma ve dinleme eksikliği de konuşma becerisinin geliştirilmesi önünde önemli bir engeldir. Mackay (1997)

insanların öğrenmeye dinleyerek başladığını, konuşmanın da dinleme yoluyla öğrenildiğini belirtmektedir. İnsan, yaşamı boyunca bu iki beceriyi birlikte var ederek iletişim kurar. İyi dinleyici olunmadığı sürece iyi bir konuşmacı olmak da mümkün değildir. Nunan'a (1989: 32) göre de başarılı sözlü anlaşmanın temelleri başarılı dinlemeye dayanır başarılı dinleme için doğala yakın dinleme etkinliklerine eğitim süresince ağırlık verilmelidir. Aynı durum okuma becerisi için de geçerlidir ve okuma ile konuşma arasındaki bağ gelişim açısından birbirini etkileyecek kadar güçlüdür. Bireye farklı konularda bilgi birikimi sağlayan ve başka insanların hayat deneyimlerinden yararlanma imkânı veren okuma, bireye çeşitli olayları ve durumları anlama becerisi kazandırır. Duygu, düşünce, istek ve hayallerin açık ve anlaşılır bir şekilde anlatılabilmesinin ilk şartı da bunları tam ve doğru olarak anlayabilmektir (Temizyürek ve diğerleri, 2011). Bu bağlamda okuma da dinleme gibi konuşma becerisini besleyen önemli bir beceridir. Dolayısıyla dinleme ve okuma eksikliğinin var olması öğrencilerin konuşma becerisinin gelişmesi önünde önemli engeller olarak görülebilir ve öğretmenlerin baş etmekte zorlandıkları haklı güçlükler olarak değerlendirilebilir.

Araştırma sonucunda, konuşma eğitimine ayrılan sürenin bazı öğretmenler tarafından yeterli bulunmadığı saptanmıştır. Arhan (2007)' ın yaptığı araştırmada da öğretmenler benzer bir şekilde konuşma eğitimine ayrılan sürenin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Bu sonuçlar konuşma eğitimine yönelik ayrı bir ders saatinin verilmesini gündeme getirmektedir. Konuşma becerisinin geliştirilmesi çeşitli kuralların ezberletilmesi yoluyla değil, bol bol uygulama yaptırarak sağlanabilir. Bu da ancak yeterli zamanla mümkün olabilir. Ayrı bir ders saati uygulaması yapılamıyorsa metin üzerinde yapılan anlama etkinliklerinden, anlatma etkinliğine geçişlerde sözlü anlatıma mutlaka ve daha fazla zaman ayrılmalıdır (Temizyürek ve diğerleri, 2011).

Öğrencilerin testlerle değerlendirilmeye alışmış olmaları da bir öğretmen tarafından belirtilmiştir. Eğitim ve öğretim sistemimizde test tipindeki sınavların fazla egemen oluşu öğrencilerin bu becerinin önemini göz ardı etmelerine neden oluyor ve konuşma becerisine yönelik çalışmaları olumsuz etkiliyor olabilir. Bu durum hem öğrenciler hem de veliler açısından değerlendirildiğinde ise konuşma becerisi sınavlarda işe yaramayacak bir alan, bu beceriyi geliştirmek için yapılan çalışmalar da zaman kaybı olarak algılanıyor olabilir. Dolayısıyla da bu tür bir anlayış konuşma becerisini geliştirme yolunda önemli bir güçlük olarak görülebilir. Elde edilen bulgulara dayanılarak şu öneriler geliştirilmiştir:

Öğretmenler öğrencileri konuşma kurallarından haberdar etmeli, standart Türkçeyle konuşmanın önemini vurgulamalı ancak yerel ağız kullanımını önlemek için aşırı baskıcı bir tutum izlememeli; müdahalelerde bulunurken öğrencileri rencide edecek, konuşmalarını engelleyecek, konuşmaktan çekinecek duruma getirecek müdahalelerden kaçınmalıdır. Öğrencilere bol bol kitap okutmalı, kendisinin en etkili model olduğunu unutmamalıdır. Öğrencilere kendisinin veya başkasının konuşmasını değerlendirmenin önemi benimsetilmeli, kendine özgü eleştiriler yapmasına fırsat verilmelidir. Konuşma becerisini geliştirmek için uygulanan etkinlikler çeşitlendirilmeli, eleştirel ve yaratıcı konuşma başta olmak üzere ikna etme, katılımlı konuşma, empati kurarak konuşma gibi yöntem ve teknikler de etkin bir şekilde kullanılmalıdır. Ders kitabındaki metinlerin dışında öğrencilerin görsel ve işitsel olarak uyarılmasını sağlayacak farklı ve teknolojik araç-gereçler kullanılmalıdır. Konuşma becerisi sadece sözel uyarılarla değerlendirilmemeli, değerlendirmenin daha objektif olabilmesi için programda önerilen gözlem formu ya da alanyazında gözlem ölçeği adıyla geçen formlar kullanılmalıdır. Diğer dil becerilerindeki eksikliklerin konuşmayı da olumsuz etkileyeceği göz önünde bulundurularak tüm dil becerileri birlikte geliştirilmelidir. Öğretmenler konuşma becerisinin geliştirilmesi için mutlaka zaman ayırmalı, eğer sağlanabiliyorsa Türkçe ders saati arttırılmalıdır.

Not: Bu çalışma 26-28 Nisan 2012 tarihlerinde Antalya'da 46 Ülkenin katılımıyla düzenlenmiş olan "3rd International Conference on New Trends in Education and Their Implications"da sözlü bildiri olarak sunulmuş olup, "Journal of Research in Education and Teaching" Bilim Kurulu tarafından yayınlanmak üzere seçilmiştir.

KAYNAKÇA

Aktaş, Ş. ve Gündüz, O., (2009). *Yazılı ve sözlü anlatım* (12. baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.

Alperen, N. (1994). *Okuma-yazma öğretimi metodları ve çözümleme metodunun Türkçe öğretimine uygulanması.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Arhan, S. (2007). *Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okulları ikinci kademede konuşma eğitimi (Ankara ili örneği).* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aşıcı, M. (1996). *İlkokul 4.-5. sınıflarda anadili öğretiminde karşılaşılan problemler ve öneriler.* Yayımlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Aşılıoğlu, B. (1993), *ortaokullarda Türkçe öğretimi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Başaran, M. (2003), *İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıflarda öğretmenlerin Türkçe derslerinde öğretim materyalleri kullanma durumları.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (5.Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Calp, M. , (2010). *Özel eğitim alanı olarak Türkçe eğitimi* (4. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Dedeoğlu Orhun, B. (2009). *İlköğretim Türkçe derslerinde tekerleme kullanımının öğrencilerin konuşma becerilerine etkisi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Doğan, Y. (2009). Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 7(1), 185-204.

Er, O. (2011). *İlköğretim sekizinci sınıf Türkçe dersi öğretim programı dinleme/izleme alanının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Kadıoğlu Matbaası.

Gökkaya, H. (2008). *Konuşma becerisinin sağaltılmasında tekerlemelerin kullanımı*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Gündüz, O. (2007). Konuşma eğitimi. Bulunduğu eser: Kırkkılıç, A. ve Akyol, H. (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi (ss. 93-147).* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2011). *Anlatma teknikleri 2 uygulamalı yazma eğitimi.* Ankara: Grafiker Yayınları.

Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (21. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever. (1997). *Türkçe öğretimi.* Ankara: Engin Yayıncılık.

Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Aksoy, Ö. (2004). *Yazılı ve sözlü anlatım.* (5. Baskı). Ankara: Anı Yayınları.

Kıldan ve Ünver. (2009). Öğretim araçları. Bulunduğu eser: Doğanay, A. (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri (ss. 358-382)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma eğitimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler. *TÜBAR-XIII,* 287-309.

Mackay, I. (1997). *Dinleme Becerisi.* Ankara: İlkkaynak Kültür ve Sanat Ürünleri Ltd. Şti.

Milli Eğitim Bakanlığı (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınevi.

Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. England: Cambridge University Press.
Öz, F. (2006). *Uygulamalı Türkçe Öğretimi* (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Özbay, M. (2003). *Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okullarında Türkçe öğretimi.* Ankara: Gölge Ofset Matbaacılık.

Özbay, M. (2005). Ana dili eğitiminde konuşma becerisini geliştirme teknikleri. *Journal Of Qafqaz University,* 16.
Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri I.* Ankara: Öncü Kitap.

Öztürk Karakoç, B. (2008). *İlköğretim 6. sınıf Türkçe dersi öğretim programı okuma alanının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Richards, J. S. (2003). *Current trends in teaching listening and speaking*. The Language Teacher, July.

Yeşiltepe Sağlam, Ö. (2010). *7. sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerileri üzerine bir araştırma.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Enstitüsü, Ankara.

Sandıkçı, C. (2006). *Öğretmenlerin ilköğretim altı, yedi ve sekizinci sınıf Türkçe dersi öğretimi uygulamalarıyla ilgili görüşleri (Konya ilinde bir inceleme*). Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Sargın, M. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin konuşma becerilerinin değerlendirilmesi –Muğla ili örneğinde.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.

Seferoğlu, S. S. (2006). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Susar, F. (1999), İlköğretim okullarının 4. ve 5. sınıflarında görev yapan öğretmenlerin Türkçe öğretiminde eğitim teknolojisi sağlama, kullanma yeterlilikleri ve düşünceleri nelerdir?, *Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, c.6, S.15, 124-132.

Temizyürek, F., Erdem, İ. ve Temizkan, M. (2011). *Konuşma eğitimi* (2.Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Uçgun, D. (2007). Konuşma eğitimini etkileyen faktörler. *Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 22(1), 59-67.

Ur, P. (1992). *A course in language teaching.*England: Cambridge University Press.

Ünalan, Ş. (2006). *Türkçe öğretimi* (3.Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Üner, Ş. (2010). *İlköğretim 7. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerin öğrenci seviyesine uygulanabilirliğinin öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi (Aksaray ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri.* Ankara: Akçağ Yayıncılık.

Yalçın, A. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri* (2. Baskı). Ankara: Akçağ Yayıncılık.

Yılar, Ö. (2006). *Halk bilimi ve eğitim.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H., (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, F. ve Karakoç Öztürk, B. (2009).Türkçe dersi öğretim programının ölçme değerlendirme ögesi hakkında öğretmen görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 3(37), 92-108.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs, Haziran, Temmuz 2012 Cilt 1 Sayı 2 ISNN: 2146-9199

İLETİŞİM BECERİLERİ İSTASYONUNDAN ELDE EDİLEN ÖZ DEĞERLENDİRME VE PUANLAYICI DEĞERLENDİRMELERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Funda Nalbantoğlu Yılmaz
Nevşehir Üniversitesi
fundan@nevsehir.edu.tr

Özet

Öğrencilerin, bir duruma ait performanslarının değerlendirilmesinde sergiledikleri performans sonucunda içsel bir değerlendirme yapmaları hem bilgi ve becerilerini yapılandırmada hem de eksikliklerini görmede önem taşımaktadır. İçsel değerlendirmeye kaynaklık edecek ön adım ise öz değerlendirmedir. Bu doğrultuda araştırmanın amacı, iletişim becerileri istasyonundan elde edilen öğrencilerin öz değerlendirme puanları ile puanlayıcı değerlendirmelerini karşılaştırmak ve her iki puanlama sonucu elde edilen puan ortalamaları arasındaki farklılıkları ortaya koymaktır. Çalışma grubunu, Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Dönem I öğrencilerinden OSCE sınavı İletişim Becerileri İstasyonu sonunda öz değerlendirme yapan 127 öğrenci oluşturmaktadır. Puanlayıcı ve öz değerlendirme puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlenmek için ilişkili örneklemler için t testi kullanılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre, puanlayıcıların öğrencilere, öğrencilerin ise kendi performanslarına verdikleri puan ortalamaları arasında az da olsa farklılık olduğu, öğrencilerin kendi performanslarını değerlendirirken cömert davrandıkları sonuçlarına varılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Öz Değerlendirme, Puanlayıcı, İletişim Becerisi.

THE COMPARISON OF RATER ASSESSMENTS AND STUDENTS' SELF EVALUATION OBTAINED FROM COMMUNICATION SKILLS STATION

Abstract

The students make an internal assessment as a result of their exhibit performance in the assessment of their performance belonging to a situation is important both for improving their knowledge-skills and for observing their deficiencies. Preliminary step to the source of the internal evaluation is self assessment. Accordingly the aim of the research is to compare the scores obtained from the raters and students' self-evaluation from communication skills station and to determine the levels of consistency between the scores. The study group consists of 127 students who are engaged in self-evaluation at the end of Communication Skills Station in OSCE exam at Hacettepe University Faculty of Medicine in Term I class. To determine whether there is a significant difference between the mean scores of the rater and self assessments scores, paird samples t test is used. According to the research results it is concluded that there is a slight difference between the scores of rater assessments and self assessments and students act more generous in assessing their own performance.

Key Words: Self Assessment, Rater, Communication Skill

GİRİŞ

Büyük bir hızla gelişen bilgi ve teknoloji dünyasındaki değişimlere ayak uydurabilecek, araştırıp sorgulayabilecek ve öğrendikleriyle yeni bilgiler üretebilecek, ürettiği bu bilgileri kullanabilecek bireyler yetiştirmek önemlidir. Bu anlamda bireylerin çevresel, sosyal ve bilimsel gelişimlere ulaşmasında temel yapı eğitimdir.

Eğitim hakkında bu güne kadar çeşitli tanımlar yapılmakla birlikte eğitim, "bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik değişiklikler meydana getirme süreci" olarak tanımlanabilir (Demirel, 2004). Miller (1990), tıp eğitiminde öğrenci başarılarını belirlemek için bir öğrenme piramidi önermiştir.

Önerilen bu piramidin, en alt basamağı öğrenci konunun "ne olduğunu bilir", onun üst basamağı "öğrenci nasıl olduğunu bilir", daha üst basamağı "öğrenci nasıl olduğunu gösterir" ve en üst basamağında ise "yapar" şeklinde tanımlanmıştır (Vleuten, 2000; Norcini, 2003; Özvarış ve Sayek, 2005). Bu durumda Miller piramidinin üst kısımları, yani "öğrencilerin bir duruma ait becerileri gösterip yapması" performans değerlendirmeyi açığa çıkarmaktadır.

Performans, "bir öğrenme görevine yönelik çabalar ve ortaya konulan ürün" (Büyüköztürk, 2007), performans değerlendirme ise "gözlem ve kanıya dayanan değerlendirme" (Stiggins, 1997 akt. Palm, 2008) olarak tanımlanmaktadır.

Performansın ölçülmesinde öğrenciler, kendilerine verilen performans görevlerini yerine getirebilmek için ön bilgilerini sorgular ve elde ettiği bilgileri kullanır (Bekiroğlu, 2008). Böylelikle performans ölçülürken öğrencilerin öğrenmeleri pekiştirilmiş, öğrencilerin bilgiyi nasıl anladıkları ve bu bilgiyi nasıl kullandıkları belirlenmiş olur (Brualdi, 1998).

Öğrencilerin bir duruma ait performanslarının değerlendirilmesinde ölçülecek performans durumuna ait davranışların gözlenmesi gerekmektedir. Bu nedenle performans sınavlarını diğer sınavlardan ayıran önemli özelliklerden biri de öğrencilere bilginin uygulanmasını gösterebilme fırsatı vermesidir (Brualdi, 1998). Bu açıdan bakıldığında öğretmen öğrencinin performansını gözlemlerken öğrencinin neleri bilip neleri bilmediğini, kavramsal yanlışlıklarının olup olmadığını, varsa neler olduğunu belirleyebilir (Moskal, 2003).

Çalışma verilerinin kullanıldığı OSCE (Objektif Yapılandırılmış Klinik Sınav) sınavı, üst düzey düşünme becerilerini ölçmede kullanılan, birden fazla istasyondan oluşan ve her bir istasyonda farklı klinik becerilerin değerlendirildiği bir performans sınavıdır. Böylece öğrencilere yapılandırdığı bilgi ve becerilerini gösterme fırsatı vermektedir.

Çalışma kapsamında kullanılan iletişim becerileri istasyonu standart hasta görüşmelerinin yapıldığı, öğrencilerin hasta ile görüşme süreçlerinin değerlendirildiği bir istasyondur. Öğrencilerin hasta ile görüşme süreçleri tıp eğitiminin önemli bir parçasıdır. İletişim becerileri ile yapılan çalışmalarda hekimlerin hastaları dinlemeye çok zaman ayırmadıkları, bununla birlikte hasta yakınmalarının bir kısmının açıklanamadığı, hastaların hekimlerin konuşma dilini anlayamadıkları, böylece doğru ilaç kullanımının azaldığı ve hasta memnuniyetsizliklerinin arttığı gibi sonuçlar elde edilmiştir (Kurtz ve diğ.,1998 akt. Elçin ve diğ., 2007). Bu nedenle doktor adaylarının hastalarla görüşmesinde iletişim becerilerinin kazandırılması ve bu becerilerin değerlendirilmesi büyük önem kazanmaktadır.

Öğrencilerin bir duruma ait performanslarının değerlendirilmesinde ise öğrencilerin sergiledikleri performans sonucunda içsel bir değerlendirme yapmaları hem bilgi ve becerilerini yapılandırmada hem de eksikliklerini görmede önem taşımaktadır. İçsel değerlendirmeye kaynaklık edecek ön adım ise öz değerlendirmedir. Genel Tıp Konseyi doktor adaylarının mesleki yeterlilik ve gelişimi için kişisel ve profesyonel davranışlarına yönelik öz değerlendirme yapmalarını önermiştir (Rees ve Stepherd, 2005).

Öz değerlendirme, bireyin kendi performansını iyileştirmek, geliştirmek ya da öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla kendi performansının güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirmesidir (Bose, Oliveras ve Edson, 2001). Görüldüğü gibi öz değerlendirme, öğrencilerin kendi çalışmaları hakkındaki yargılarını içerir (Race, 2001).

Öz değerlendirme çalışmalarında sonucu etkileyen birçok faktör vardır. Bu faktörler öğrencilerin kendilerine karşı objektif olamaması, beğenilme etkisi, kendine fazla güvenme, öz değerlendirme konusunda fazla bilgiye sahip olmaması gibi sayılabilir (Evans, Leeson ve Newton-John, 2002). Rees ve Shepherd (2005), yaptıkları çalışmada tıp öğrencileri için öz değerlendirmenin zor olduğunu fakat öz değerlendirmenin öğrencilerin kişisel ve profesyonel davranışlarının gelişmesinde önemli rol oynadığını tespit etmişlerdir. Ayrıca bu çalışmada puanlayıcılar bazı öğrencilerin akademik başarı ve cinsiyete bağlı olarak kendi performans beklentilerinin gerçek olmayacak kadar yüksek olduğunu da düşünmektedir.

Öz değerlendirme, öğrencilerin kendi öğrenmelerini doğru biçimde yansıtması amacıyla kullanılır (Dochy, Segers, and Sluijsman 1999). Böylece öğrenciler kendi öğrenmelerinden sorumlu olarak kendi kendine öğrenen özerk bireyler olur. Öğrencilerin öğrenme deneyimleri artar.

Öz değerlendirme sayesinde öğrenciler değerlendirme sürecine aktif katılırlar. Bu sayede performans durumlarıyla ilgili neleri gözden kaçırdıklarını, neleri eksik yaptıklarını görme fırsatı bulurlar. Böylece eksikliklerinin farkına daha çabuk varmış olurlar. Tüm bu durumlardan hareketle performans değerlendirme çalışmalarında öz değerlendirmenin büyük önem taşıdığı görülmektedir. Özellikle bir meslek grubuna ait bilgi ve becerilerin kazandırıldığı yükseköğretim programlarında öğrencilerin kendi yeteneklerini ve kişisel etkinliklerinin farkına varmalarında daha çok önem taşımaktadır.

Türkiye'de öz değerlendirmeyle ilgili çeşitli alanlarda yapılan çalışmalar (Aban ve Altıntoprak, 2005; Aslanoğlu, Dizdaroğlu ve Yanrdağ, 2008; Koşan ve Koç, 2008; Kumandaş ve Büyükturan, 2008) bulunmakla birlikte yüksek öğretimde, özellikle de tıp eğitiminde öz değerlendirme kullanılan çalışmalar sınırlı kalmaktadır. Bu açıdan performans değerlendirmelerin sıklıkla kullanıldığı tıp eğitiminde de öz değerlendirme çalışmalarının yapılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca öğrencilerin performanslarının değerlendirildiği, puanlayıcı açısından uzun zaman ve iş gücü gerektiren klinik sınavlarda öz değerlendirme tekniği kullanmanın puanlayıcılar açısından iş gücü ve zaman yönünden katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu nedenle araştırmanın amacı, 2007-2008 eğitim-öğretim yılı Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi OSCE sınavı iletişim becerileri istasyonuna giren dönem 1 öğrencilerinin performanslarını öğrenci öz değerlendirme ve puanlayıcı değerlendirme puanları açısından karşılaştırmak, her iki değerlendirme sonucu elde edilen puanlar arasında fark olup olmadığını ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda, "Dönem I OSCE sınavı iletişim becerileri istasyonundan elde edilen puanlayıcı ve öğrencilerin öz değerlendirme puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" araştırma sorusuna cevap aranacaktır.

YÖNTEM

Araştırmanın Türü

Araştırma; öğrencilerin OSCE sınavı iletişim becerileri istasyonundaki performansları açısından puanlayıcı ve öz değerlendirmeleri arasında bir fark olup olmadığını belirlemek amacında olduğundan tarama modelindedir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu, 2007-2008 eğitim-öğretim yılı Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Dönem I öğrencilerinden OSCE sınavına katılan ve ilgili istasyon çıkışında öz değerlendirme yapan 127 öğrenciden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada verilerin toplanması için OSCE sınavı İletişim Becerileri İstasyonu için Hacettepe Üniversitesi Tıp Bilişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı tarafından hazırlanan iletişim becerisi değerlendirme formu kullanılmıştır. Öğrencilerin aynı istasyondaki becerilerine ait öz değerlendirme yapabilmeleri için ise puanlayıcılar tarafından kullanılan değerlendirme formunun yönergelerindeki ifadeler değiştirilerek öğrenciler için öz değerlendirme formu oluşturulmuştur.

Verilerin Toplanması

Araştırmada, Hacettepe Üniversitesi Tıp Eğitimi ve Bilişimi Anabilim Dalı'nın 2007-2008 akademik yılı Dönem I OSCE final sınavı iletişim becerileri istasyonuna ait verileri kullanılmıştır.

Çalışma kapsamında kullanılan iletişim becerileri istasyonu standart hasta görüşmelerinin yapıldığı, öğrencilerin hasta ile görüşme süreçlerinin değerlendirildiği bir istasyondur. İletişim becerileri istasyonunda öğrenciler aynı senaryo üzerinden belirlenen bir hastayla görüşme yapmaktadır. İstasyonda her bir öğrenciye hasta ile görüşmeleri için eşit süre verilmektedir. İstasyonda bulunan puanlayıcı Tıp Eğitimi ve Bilişimi Anabilim Dalı tarafından OSCE sınavı için hazırlanan iletişim becerisi değerlendirme formunu kullanarak, öğrencilerin hasta ile görüşme süreçlerini 13 görev doğrultusunda gözlendi (1)- gözlenmedi (0) şeklinde puanlamaktadır. Bununla birlikte puanlayıcının kullandığı aynı değerlendirme formu istasyon çıkışında öğrencilere verilmiş ve

öğrencilerden gönüllülük esasına göre ilgili istasyondaki performans durumları hakkında öz değerlendirme yapmaları istenmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde SPSS 15 paket programı kullanılmıştır. Çalışmada Dönem I OSCE sınavı iletişim becerileri istasyonundan elde edilen puanlayıcı ve öğrencilerin öz değerlendirme puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlenmek istenmektedir. Karşılaştırılan iki ortalama, birbiriyle ilişkili olan iki puan setine ait olduğundan verilerin analizinde ilişkili örneklemler için 0.01 manidarlık düzeyinde t testi kullanılmıştır. Analiz öncesi, verilerin kullanılan istatistiksel yönteme uygunluğu araştırılmıştır.

Büyüköztürk' e göre (2007), ilişkili örneklemler için t testi yapılabilmesi için bağımlı değişkene ait puanlar en az aralık ölçeğinde olmalı, iki ölçüm setine ait fark puanları normal dağılım göstermelidir.

Araştırmada kullanılan bağımlı değişkene ait puanlar aralık ölçeğindedir. Ayrıca fark puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğine ilişkin kanıt sağlamak için çarpıklık katsayısı incelenmiştir. Fark puanlarına ait çarpıklık katsayısı 0.317'dir. Bu değerin -1 ile +1 değerlerinden sapma göstermemesi ve sıfıra yakın olması fark puanları dağılımının normal dağılım gösterdiği şeklinde yorumlanabilir (Büyüköztürk, 2007). Ayrıca fark puanları dağılımı da incelenmiştir. Fark puanlarının dağılımı incelendiğinde, dağılımın normallik gösterdiği tespit edilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgulara ve bulgulara ait yorumlara yer verilmiştir.

Araştırmanın genel amacı, 2007-2008 eğitim-öğretim yılı OSCE sınavı dönem 1 iletişim becerileri istasyonuna giren öğrencilerin ilgili istasyonundaki performanslarını puanlayıcı ve öz değerlendirme puanları açısından karşılaştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın alt problemine ilişkin bulgulara ve yorumlara aşağıda yer verilmiştir.

Dönem I OSCE sınavı iletişim becerileri istasyonundan elde edilen puanlayıcı ve öğrencilerin öz değerlendirme puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Dönem I OSCE sınavı iletişim becerileri istasyonundan elde edilen puanlayıcı ve öğrencilerin öz değerlendirme puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının belirlenmesinde ilişkili örneklemler için t-testi kullanılmıştır. Yapılan t-testine ait sonuçlar Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Puanlayıcı ve Öğrenci Öz Değerlendirme Puanları Ortalamalarına Ait t-Testi Sonuçları

Ölçüm	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Puanlayıcı	127	10,6142	1,41448	126	-7,258	0,00
Öz Değerlendirme	127	11,6850	1,34931			

Tablo 1'de verilen t-testi sonuçlarına göre, puanlayıcı ve öz değerlendirme puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır ($t(127)=7,258$, $p<0.01$). Öğrencilerin öz değerlendirme puanlarının ortalaması ($X=11,6850$) puanlayıcıların öğrencilere verdiği puanların ortalamasından ($X=10,6142$) büyüktür. Ortalama puanlar arasındaki fark küçük olmakla birlikte puanlayıcı puanları kriter olarak alındığında öğrencilerin kendi performanslarını değerlendirirken yansız olamadıkları şeklinde yorumlanabilir. Elde edilen bulgunun, Koşan ve Koç (2008)'un Tıp eğitimi Dönem I öğrencileriyle yaptıkları çalışmanın sonuçlarıyla da tutarlı olduğunu göstermektedir. Koşan ve Koç (2008) puanlayıcı ve öz değerlendirme puanları arsındaki bu farklılığı Dönem I öğrencilerinin eğitimin başında olmaları ve değerlendirme süreçlerindeki deneyimsizliklerine bağlamıştır. Yapılan bu çalışma sonuçlarında da öğrencilerin öz değerlendirme puanlarının ortalamalarının daha yüksek çıkmasının nedenleri de öğrenci grubunun Dönem I öğrencileri olması ve öz değerlendirme konusundaki deneyimsizliklerine bağlanabilir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu bölümde, araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilen bulgulara dayalı olarak sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

Araştırmada, 2007-2008 eğitim-öğretim yılı OSCE sınavı dönem 1 iletişim becerileri istasyonuna giren öğrencilerin performanslarına ait puanlayıcı ve öz değerlendirme puanları ortalamaları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda ise puanlayıcıların öğrencilere, öğrencilerin ise kendi performanslarına verdikleri puan ortalamaları arasında az da olsa farklılık olduğu, puanlayıcı değerlendirmeleri kriter olarak alındığında öğrencilerin kendi performanslarını değerlendirirken cömert davrandıkları sonuçlarına varılmıştır. Araştırmadan elde edilen bu sonuçlar Evans ve diğ. (2002)'nın 25 cerrahi kursiyerin ile yaptıkları çalışmada öğrencilerin öz değerlendirmelerinin eğitmenlerden aldıkları puanlardan fazla olması bulgularıyla örtüşmektedir. Ayrıca Edward ve diğ. (2003), tıp öğrencileriyle yaptıkları öz değerlendirme çalışmaları sonucunda başarılı öğrencilerin kendi performanslarının altında, daha düşük performanslı öğrencilerin ise kendi performanslarının üstünde öz değerlendirme yapma eğiliminde olduklarını tespit etmişlerdir. Cinsiyet faktörüne göre öz değerlendirme ve puanlayıcı değerlendirmelerinin incelendiği çalışmada (Lind ve diğ., 2002; Rees, 2003) ise kızların puanlayıcılara göre kendi performanslarını düşük görme, erkeklerin ise performanslarını abartma eğiliminde olduğu sonuçlarına varılmıştır.

Genel olarak öğrencilerin öz değerlendirme puanları ile puanlayıcıların öğrencileri değerlendirmesiyle elde edilen puanların karşılaştırıldığı çalışmalarda (Scalbassi ve Woelfel, 1984; Falchikov ve Bound, 1989; Woolliscroft ve diğ., 1993; Orsmond, Merry ve Reilling, 1997; Sullivan ve diğ., 1999; Tuosignant ve diğ.,. 2002; Koşan ve Koç, 2008) ve bu araştırma sonuçlarında öğrencilerin öz değerlendirmeleri ile eğitici değerlendirmeleri arasındaki tutarlılığın zayıf olduğu görülmektedir. Bu açıdan öğrencilere öz değerlendirme konusunda bilgiler verilmesiyle öğrencilerde öz değerlendirme becerilerinin geliştirilmesi sağlanabilir. Öğrencilere yaptıkları öz değerlendirme sonuçlarıyla ilgili geri dönütler verilmelidir. Bu öğrencilerin öz eleştiri yapma becerilerinin gelişmesini sağlayarak sonraki çalışmalar için daha tutarlı sonuçlar elde edilmesini sağlayacaktır. Ayrıca kullanılan öz değerlendirme formundaki hedefler açık ve net olmalıdır. Böylece öğrencilerin öz değerlendirme yapmaları kolaylaşır, anlaşılmayan durumlardan dolayı kaynaklanan hatalar en aza indirilmiş olur. Öz değerlendirme ve puanlayıcı değerlendirmeleri arasında anlamlı düzeyde uyum sağlanamadığı durumlarda öz değerlendirme puanları not vermekten çok öğrencilerin performanslarını şekillendirici amaçlı kullanılabilir.

Not: Bu çalışma 26-28 Nisan 2012 tarihlerinde Antalya'da 46 Ülkenin katılımıyla düzenlenmiş olan "3rd International Conference on New Trends in Education and Their Implications"da sözlü bildiri olarak sunulmuş olup, "Journal of Research in Education and Teaching" Bilim Kurulu tarafından yayınlanmak üzere seçilmiştir.

KAYNAKÇA

Aban, S., Altıntoprak, A., (2005). Hemşirelerde Problem Çözme Becerileri: Öz Değerlendirme Sonuçlarının Analizi. Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, 62-76.

Bekiroğlu, F. (2008). Performansa Dayalı Ölçümler: Teori ve Uygulama. *Türk Fen Eğitim Dergisi,* 5(1), 113- 131.

Bose, S., Oliveras E., Edson, W. N. (2001). How Can Self-Assessment Improve the Quality of Healthcare? *QA Operations Research, 2* (4), 1-28.

Brualdi, A. (1998). Implementing Performance Assessment in The Classroom. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, *6(2).* Erişim: 27 Ekim 2011, **http://PAREonline.net/getvn.asp?v=6&n=2**.

Büyüköztürk, Ş. (2007). Performansa Dayalı Durum Belirleme nedir? *İlköğretmen Dergisi,* 8, 28-32.

Demirel, Ö. (2004). Öğretimde Planlama ve Değerlendirme. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Dochy, F., Segers, M. and Sluijsman, D. (1999). The Use of Self-,Peer and Co-Assessment in Higher Education: A review. *Studies in Higher Education* 24, 3: 331–50.

Edwards, R.K., Kellner, K.R., Sistrom, C.L., Magyari, E.J. (2003). Medical Student Self-Assessment of Performance on an Obstetrics and Gynecology Clerkship. *American Journal of Obstetrics & Gynecology,* 188:1078–82.
Elçin, M. ve diğerleri. (2007). *Hacettepe Üniversitesi 2007-2008 Öğretim Yılı İyi Hekimlik Uygulamaları.* Ankara: Hacettepe Üniversitesi Hastaneleri Basımevi.

Evans, A.W., Leeson, R.M.A., Newton-John, T.R.O. (2002). The Influence of Self-Deception and Impression Management on Surgeons' Self-Assessment Scores*. Medical Education,* 36:1095.

Falchikov, N., Bound D. (1989). Student Self-Assessment in Higher Education: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research,* 59 (4), 395-430.

Koşan, A, M. ve Koç, N. (2008). Tıp Eğitiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımında Öğrenci Öz Değerlendirme Becerilerinin Değerlendirilmesi*. I. Ulusal Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongresi Bildiri Kitabı.* Ankara Üniversitesi Yayınları. No: 241. 741-753.

Kumandaş, H., Büyükturan, Y.E. (2008). Öz Değerlendirme Formu ve Kontrol Listesi Kullanılarak Değerlendirilen Performans Görevlerine İlişkin Öğrenci ve Öğretmen Puanlarının Karşılaştırılması*. I. Ulusal Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongresi Bildiri Kitabı*. Ankara Üniversitesi Yayınları, 241, 463-471.

Lind, D.S., Rekkas, S., Bui, V., Lam, T., Beierle, E., Copeland, E.M.(2002). Competency-Based Student Self-Assessment on a Surgery Rotation. *Journal of Surgical Research,* 105 (1).

Moskal, B. M. (2003). Recommendations for Developing Classroom Performance Assessments and Scoring Rubrics. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, *8(14).* Erişim: 29 Ocak 2009, http://PAREonline.net/getvn.asp?v=8&n=14**.**

Norcini, J. (2003). Work Based Assessment. *ABC of Learning and Teaching in Medicine,* 326(7392), 753-755.

Orsmond P., Merry, S., Reilling K. (December 1997). A Study in Self Assessment: Tutor and Students' Perceptions of Performance Criteria. *Assessment and Evaluation in Higher Education,* 22, (4), 357-369.

Özvarış, Ş. B., Sayek, İ. (2005). Tıp Eğitiminde Değişim. *Hacettepe Tıp Dergisi,* 36, 65-74.

Palm, T. (2008). Performance Assessment and Authentic Assessment: A Conceptual Analysis of the Literature. *Practical Assessment, Research & Evaluation,* 13(4), 1-11.

Race, P. A., (2003). Briefing on Self, Peer and Groups Assessment. York, UK: Learning and Teaching Support Network. http://www.ltsn.ac.uk. [Accessed 5 January 2012.]

Rees C. E. (2003). Self Assessment Scores and Gender. *Medical Education,* 37, 572.

Sclabassi S. E, Woelfe S K., (1984). Development of Self Assessment Skills in Medical Students. *Medical Education,* 84, 226-231.

Sullivan, M. E., Hitchcock, M. A., Dunnington, G. L. (1999). Peer and Self Assessment During Problem Based Tutorials. *Am J Surgery,* 177 (3), 266-69.

Tuosignant, M., Des Marchais, J.E., (2002). Accuracy of Student Self Assessment Ability Compared to Their own Performance in a Problem Based Learning Medical Program: A Correlation Study. *Advances in Health Science Education,* 7, 19-27.

Vleuten, C. (2000). Validity of Final Examinations in Undergraduate Medical Training. *Education and Debate,* 312, 1217-1219.

Woolliscroft, J.O., TenHaken, J., Smith J, Calhoun JG., (1993). Medical Student's Clinical Self Assessments: Comparisons with External Measures of Performans and Students' Self Assessment of Overall Performance and Effort. *Academic Medicine*, 68 (4), 285-294.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs, Haziran, Temmuz 2012 Cilt 1 Sayı 2 ISNN: 2146-9199

LİSANSÜSTÜ EĞİTİMDE KULLANILAN ÖĞRENCİ BİLGİ SİSTEMİ

Dr. Öğ. Bnb. İsmet Ergin
KHO Dekanlığı Temel Bilimler Bölüm Başkanlığı
İsmet.ergin@gmail.com, iergin@kho.edu.tr

Dz. Öğ. Bnb. Bekir Akseki
AÜEBF Yüksek Lisans Öğrencisi
bakseki@yahoo.com.tr

Özet

Bu çalışmada, lisansüstü eğitimde kullanılan öğrenci bilgi sistemi ve özellikleri incelenmiştir. Lisansüstü eğitimde kullanılan ve özellikle öğrenci işleri tarafından kullanılan öğrenci bilgi sistemi, öğrencinin aldığı derslerin ve notların izlenmesi gibi ağırlıklı olarak veri toplayarak işlemsel düzeydeki bilgileri izlemeyi amaçlasa da, verilen eğitimle ilgili birçok kararda önemli rol oynayan bir takım istatistiksel bilgiler de sistem tarafından sağlanmaktadır. Lisansüstü eğitimi kazanan öğrencilerin; öğretim üyelerinin ders yükleri, öğrencilerin başarı istatistikleri, afla gelen öğrenciler, kaydı silinen öğrencilerin dağılımları, yatay-dikey geçiş yapan öğrenci sayıları görülebilmektedir. Lisansüstü eğitimde kullanılan bilgi sisteme ayrıca akademik personele ait bilgilerin internetten görüntülenip, güncelleme yapılabilmesine olanak sağlayan ve akademik personel ile ilgili bilgilerin alınabildiği bir sistemdir. Yukarıda özelliklerinden söz edilen öğrenci bilgi sistemi üniversitelerde, lisansüstü eğitim yapan öğrencilerin, öğretim elemanlarının işlerini oldukça rahatlatan ve kolaylaştıran bir sistemdir. İleriki yıllarda daha aktif ve verimli kullanılacağı kaçınılmaz bir gerçektir. Bu çalışmada elde edilen sonuçlara göre; eğitimde teknolojinin kullanım hedefleri, eğitimde bilişim teknolojilerinin önemi, akademik ortamların bilişim teknolojisine gereksinimleri ile internetin sağladığı olanaklar, lisansüstü eğitimde internetin özellikleri açıklanarak, Ankara ve Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü ile Cambridge Üniversitesi Lisansüstü Öğrenci Bilgi ve Kayıt sistemleri incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Öğrenci Bilgi Sistemine yönelik değerlendirme ve önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Eğitim Teknolojisi, İnternet, Öğrenci Bilgi Sistemi, Lisansüstü Eğitim.

STUDENT INFORMATION SYSTEM USED IN GRADUATE EDUCATION

Abstract

This study analyses the student information system that is used in postgraduate education and its features. Even though the student information system, which is used in postgraduate education and especially by student affairs, aims to follow operational information by mainly collecting data such as monitoring the lessons and notes taken by students, some statistical information that play an important role in many decisions about the education are also provided by the system. Regarding the students who have been entitled to the postgraduate education; course loads of academic members, success statistics of students, students who came with amnesty, distributions of students whose registration is canceled and number of students who make internal-vertical transfer could be seen. Information system that is used in postgraduate education is also a system, where information about the academic members could be displayed and updated on the internet and information about the academic members could be received. The aforementioned student information system is a system that enables the affairs of students and instructors who do master degree at universities. It is an inevitable truth that it will be used more actively and efficiently in the following years. According to the results obtained from this study; explanations were made about the objective of technological use in education,

importance of information technologies in education, need of academical environments for information technology, facilities of internet and features of internet in postgraduate education; Postgraduate Student Information and Register systems of Ankara and Gazi University-Institute of Education Sciences, Bahçeşehir University-Social Sciences Institute and Cambridge University were examined. At the end of this examination, some assessments and suggestions were made, regarding the Student Information System of Ankara University-Institute of Education Sciences.

Key Words: Educational Technology, Internet, Student Information System, Postgraduate Education.

GİRİŞ

Günümüzde bilginin kaynağı ve bu kaynakla ilgili kişiler arasındaki iletişim büyük önem kazanmıştır. Hızla gelişen teknolojiler ve bu gelişmelere her alanlarda ayak uydurmaya çalışan insanoğlu eğitim alanında da gelişmelerden de maksimum düzeyde faydalanma için çalışmalarını sürekli geliştirmektedir. Bu noktada akla bu konu ile ilgili çeşitli sorular gelmektedir. Bilişim teknolojileri yardımıyla lisansüstü eğitimde bilgi akışını ve iletişimi düzenleyebilir miyiz? Bu tür bir sistem ne gibi özelliklere sahip olmalıdır? Sorularına verilecek cevaplar aşağıda ifade edilmiştir. Bu tür sistemler; Kolay; kullanımı kolay olmalı, kullanıcılar her türlü bilgiye rahatça ve her yerden ulaşabilmeli, her formatta raporlama yapılabilmeli, sistemdeki her şey yeniden tanımlanabilecek kadar esnek olmalıdır. Güvenli; kurumsal veri güvenliğine önem verilmeli, veriler otomatik olarak yedeklenmeli, geçmiş yıllara ve dönemlere ait verilerin güvenliği sağlanabilmelidir. Güçlü; sistem, iletişimin güçlü olması için web tabanlı çalışmalı, sınırsız kullanıcı desteği olmalıdır. Ekonomik; toplam sahip olma maliyeti düşük olmalı, çok kullanıcılı olmasına rağmen ek maliyet gerektirmemeli, sadece merkezi bir bilgisayarda kurulması yeterli olmalı, bu sayede değişiklikler ve güncellemeler bakımından da ekonomik davranmalı, Enstitünün yönetmelik değişiklikleri sisteme kolay ve hızlı bir şekilde adapte edilebilmelidir.

İdeal bir öğrenci bilgi sisteminde yukarıdakilerin hepsi olmalı, komple bir çözüm sunabilmeli. Dolayısıyla kullanımı kolay, güvenli, güçlü ve ekonomik olmalıdır (Yıldırım, 2007).

Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de internet ve internetin sağladığı olanakların kullanımı önemli ölçüde artmaktadır. Bu durumun bir sonucu olarak insanlar bilgisayar ve bilgisayar programlarını hiç kullanmamış olsalar bile internete girebilme, ihtiyaçlarını giderebilme ve gezinebilme gibi durumları yapabilir hale gelmişlerdir. Bu üstün iletişim gücünün farkına varan ülkemiz firmaları bu yapıyı eğitim kurumlarında uygulamaya yönelmişler ve web tabanlı sistemler oluşturmaya çalışmışlardır. Web tabanlı sistemlerin veritabanı işlemleriyle birleşimi sayesinde eğitim alanındaki gelişmeler oldukça ilerlemiştir ve böylece sisteme kaydedilecek bilginin miktarının da artmasına vesile olmuştur. Aynı zamanda eğitimi tüm dünya ile paylaşmak isteyen üniversite, firma ya da şahıslara bu sayede inanılmaz imkânlar ve açılımlar sağlanmıştır. Evinizde, misafirlikte, işyerinde kullandığınız sistemde bir düğmeye basmak suretiyle web sitenizde sizinle ilgili tüm alanların güncellendiği, yine bir tıklama ile dünyanın öbür ucundaki bilgilerin sizin yerel programınıza alındığını ve eğitiminiz için gerekli olan her şeyin ayağınıza kadar geldiği görülecektir. Bu kolaylıklar ve gelişmelerin ışığında web tabanlı eğitim programlarına daha fazla önem verilmiştir (Başar, 1999).

Gelişen bilgi teknolojileri, eğitim kurumlarının kendi içinde kullandıkları bilgi sistemlerini de yeniden düzenleme ihtiyacını gündeme getirmektedir. Bazı üniversitelerde daha önce kurulmuş, eski teknolojilere dayanan ve birbiriyle bütünleşik olmayan, sınırlı sayıda kullanıcının erişebildiği bilgi sistemleri artık günümüz ihtiyaçlarım karşılayamamaktadır. Gelişen PC, istemci/sunucu ve ağ teknolojileri, yaygın, ucuz ve kullanımı kolay bilgi sistemlerinin geliştirilmesine olanak tanımaktadır. Bu teknolojileri kullanarak, üniversite içinde var olan sistemleri, artan ihtiyaçları karşılayabilecek tümleşik bir bilgi sistemi haline dönüştürmek kaçınılmaz hale gelmiştir (Balki, 2004).

Öğrenci Bilgi Sistemi, üniversitelerin ortak ihtiyaçlarını karşılayacak bir yazılım olarak düşünülmüş ve tasarlanmıştır. Öğrenci Bilgi Sisteminin, akademik dönem oluşturma, ders açma, ders dilekçesi doldurma, ders programı oluşturma, öğrenci kaydı, gelen bilgilerin (notlar, izin, vb.) sisteme işlenmesi, askerlik işlemleri, af

işlemleri, mezuniyet işlemleri, sınav işlemleri gibi modüller arasındaki bilgi akışları düşünülerek, tümleşik bir sistem olarak tasarlanması amaçlanmıştır. Tümleşik bir sistem ile veri tekrarı azalmakta ve birbirleriyle tutarlı sistemlerin kurulması sağlanmaktadır (Altınışık, 2006).

Öğrenci İşleri; üniversiteye ilk kayıt yapılması, kayıt yenileme, notların takibi, harç takibi, öğrencilerin askerlik işleri takibi ve sıklıkla kullanılan bazı belgelerin otomatik üretilmesi gibi süreçleri kapsamaktadır. Bu süreçler sayesinde, bilgilerin sağlıklı bir şekilde toplanması ve öğrenci işlerinin yürütülmesinin hızlandırılıp kolaylaştırması amaçlanmaktadır. İnternet Öğrenci Bilgi Sistemi, internet üzerinden öğrencinin, ders programının, kayıt yaptırdığı dersleri ve aldığı notları, ağırlıklı not ortalamasının görüntülendiği bir ortamdır. Özellikle, notların öğrenci tarafından görüntülenmesi yaygın olarak kullanılmaktadır. Böylece öğrenci işlerinde işlem yoğunluğu meydana getiren transkript başvuru sayısı azaltılmış ve olası eksik veya hatalı veri girişlerinin öğrenci tarafından fark edilmesi sağlamıştır. Bunun yanında, öğrenci, ders kayıtlarını internet üzerinden yapmakta ve danışmanları da bu ortamda onay verebilmektedirler. Böylelikle zaman ve maliyet tasarrufu sağlanmış olmaktadır. Standart belgelerin basımı, öğrenci işlerinde basılan geçici mezuniyet belgesi, diploma, öğrenci belgesi, öğrenci bilgi sitemi sayesinde, çok hızlı ve doğru olarak yapılabilmektedir (Ergin, 2008; Akseki, 2011).

Öğrenci işleri, öğrencinin aldığı derslerin ve notların izlenmesi gibi ağırlıklı olarak veri toplayarak işlemsel düzeydeki bilgileri izlemeyi amaçlasa da, verilen eğitimle ilgili birçok kararda önemli rol oynayan bir takım istatistiksel bilgiler de sistem tarafından sağlanmaktadır. Lisansüstü eğitimi kazanan öğrencilerin; öğretim üyelerinin ders yükleri, öğrencilerin basarı istatistikleri, afla gelen öğrenciler, kaydı silinen öğrencilerin dağılımları, yatay-dikey geçiş yapan öğrenci sayıları görülebilmektedir (Çeken, 2001).

Amaç

Bu çalışmada lisansüstü eğitimde kullanılan Öğrenci Bilgi Sisteminin (ÖBS), faydalı, olumlu etkileri ve geliştirilmesi gereken konular üzerinde durulmuştur. Geliştirilmesi ve uygulanması sırasında eğitim sektörünün önde gelen kurumlarının internet sayfalarındaki başvurular incelenmiştir. Alınan geri bildirimler değerlendirilmiş ve bu üniversitelerdeki öğrenci bilgi sistemlerinin geliştirilmesi için önerilerde bulunulmuştur.

YÖNTEM

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, günümüz teknolojisi olan bilgisayar ve beraberinde gelen iletişim teknolojilerinden internetin lisansüstü eğitimde kullanımı, eğitime kazandırdıkları, daha değişik uygulamaların nasıl olabileceği konularının, seçilen Öğrenci Bilgi Sistemlerinin incelenerek, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Öğrenci Bilgi Sisteminin (AÜÖBS) geliştirilmesine yönelik katkılarda bulunmaktır. Bu genel amaca ulaşmak için araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır. Lisansüstü Eğitimde Kullanılan Öğrenci Bilgi Sistemleri hangi amaçlar için kullanılmaktadır? Lisansüstü Eğitimde Kullanılan Öğrenci Bilgi Sistemlerinin alt basamakları nelerdir? Lisansüstü Eğitimde Kullanılan Öğrenci Bilgi Sistemlerinin öğretim üyesi, öğrenci ve diğer kullanıcı personele getirdiği avantaj ve dezavantajlar nelerdir? Lisansüstü Eğitimde Kullanılan Öğrenci Bilgi Sisteminin daha etkin ve verimli bir şekilde kullanılması için neler yapılmalıdır?

Araştırmanın Önemi

Günümüzde bilginin kaynağı ve bu kaynakla ilgili kişiler arasındaki iletişim büyük önem kazanmıştır. Hızla gelişen teknolojiler ve bu gelişmelere her alanlarda ayak uydurmaya çalışan insanoğlu eğitim alanında da gelişmelerden de maksimum düzeyde faydalanma için çalışmalarını sürekli geliştirmektedir. Daha verimli ve etkili bir eğitim için iletişim ve bilgisayar teknolojilerinden her alanda olduğu gibi lisansüstü eğitim alanında faydalanılmalıdır. Dünyada ve ülkemizde birçok uygulaması olan ve başarıyla yürütülen bu sistemlerin yeni kuşak gençliğinin teknolojiye olan ilgi ve kullanımı da dikkate alınarak lisansüstü eğitimlerde de aktif olarak kullanılması gerekmektedir. Bu çalışma aktif bir öğrenci bilgi sisteminin sağladığı kazanımları ortaya koyması, yeni seçenekler oluşturulması ya da üzerinde düşünülmesi açısından önem taşımaktadır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma, pek çok üniversitenin öğrenci bilgi sistemi içinden Ankara ve Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü ile Cambridge Üniversitesi öğrenci bilgi sistemlerinin incelenmesi ile sınırlıdır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, pek çok üniversitenin öğrenci bilgi sistemi içinden Ankara ve Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü ile Cambridge Üniversitesi öğrenci bilgi sistemlerinin verimliliği araştırılmıştır. Yapılan çalışmada, örneklem bilgilerinden bir evrene genelleme yapma amacı güdülmediğinden bu araştırma, ilişkisel tarama modellerinden karşılaştırma türünde, betimsel nitelikli bir çalışmadır. Betimleme yöntemi, olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların "ne" olduğunu betimlemeye veya ikiden daha çok özelliğinin ilişkisel düzeyde "nasıl" olduğunu açıklamaya çalışır ve belli bir zaman kesiti içinde çok sayıda denek ya da objeden elde edilen verilerin analizi ile araştırma problemine yanıt aranır (Kaptan, 1998; Arseven, 2001).

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini Türkiye'deki üniversitelerin Öğrenci Bilgi Sistemi ile İnternet ve Eğitim ile ilgili kitaplar, konu ile ilgili makaleler, dergiler, seminerler, konferanslar ve internetten konuya ait sayfalar oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, 2007-2008 Eğitim-Öğretim yılında Ankara ve Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü ile Cambridge Üniversitesinde kullanılan Öğrenci Bilgi Sistemleri oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanması sürecinde kaynak tarama ve doküman inceleme yolu kullanılmıştır. Çalışma verilerinin elde edilmesinde kitaplar, makaleler, süreli yayınlar, dergiler, tezler, internet ortamındaki kaynaklar taranarak konu ile ilgili olanlar seçilerek değerlendirmeye alınmış, internet üzerinden seçilen öğrenci bilgi sistemlerinin her aşaması detaylı olarak incelenmiştir. Literatür taramasından elde edilen veriler, kuramsal kısmın oluşturulması ve lisansüstü eğitimde yeni bir model olan internetteki Öğrenci Bilgi Sisteminin önemi ve gerekliliğini belirtmek amacıyla kullanılmıştır.

Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması

Verilerin toplanırken Öğrenci Bilgi Sisteminin her aşaması detaylı olarak incelenmiş ve her aşamadaki uygulamalar görüntüleri ve şekilleri ile birlikte anlaşılmaya çalışılıp açıklanmıştır. Araştırma verilerinin çözümlenmesi sürecinde betimsel bir tanımlama ve yorumlama yoluyla değerlendirme yoluna gidilmiştir. Araştırma konusu ile ilgili alan yazın taranarak ilgili çalışmaların sonuçları betimlenmiş, tarama yoluyla elde edilen mevcut kaynaklar okunarak, incelenen öğrenci bilgi sistemlerinde her aşamada yapılanlar şekilleri ile birlikte açıklanmış ve değerlendirilmiştir. Değerlendirme, betimleme, araştırmacının yorumlaması yoluyla yapılmıştır. Elde edilen veriler, lisansüstü eğitimin yeni gereksinimler içinde olduğu ve internetteki Öğrenci Bilgi Sisteminin bu gereksinimleri karşılayabilecek bir tabanda olması gerekliliği anlatılmış ve yorumlanmıştır.

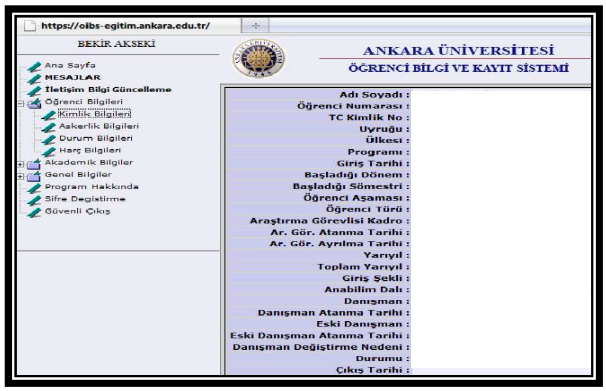
BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde dört üniversitenin Öğrenci Bilgi Sistemleri ile ilgili elde edilen veriler görüntüleri ile birlikte analiz edilip açıklanmıştır.

a. Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğrenci Bilgi ve Kayıt Sistemi (AÜÖBS)

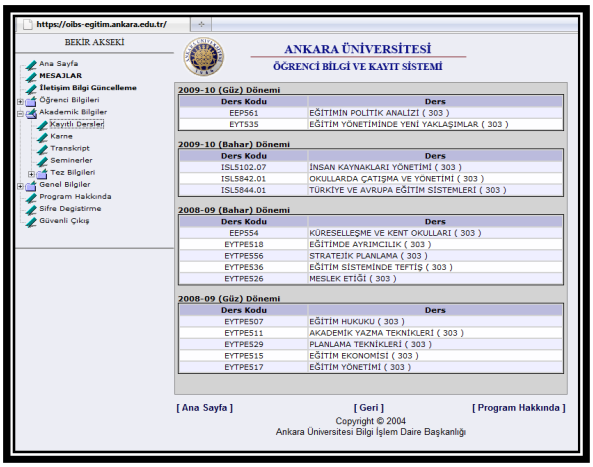
Bu bölümde Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Öğrenci Bilgi ve Kayıt Sisteminin (AÜÖBS) öğrenciler ve diğer kullanıcılar tarafından kullanılan kısımlara ait bazıaru örnek olarak internet sayfasındaki görüntüleriyle beraber açıklanmıştır. Bütün görüntüler detaylı bir şekilde incelenmiş ancak buraya konulamamıştır.

Şekil 1. AÜÖBS Giriş Sayfası

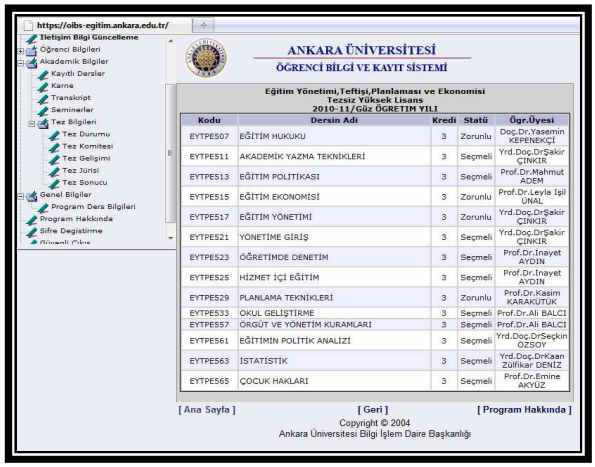


Şekil 2. AÜÖBS Öğrenci Kimlik Bilgileri Sayfası

AÜÖBS giriş sayfası şekil 1'de görülmektedir. Öğrenci giriş sayfasına enstitü tarafından kayıt sırasında verilen öğrenci numarası ve 5 haneli şifre ile giriş yapılabilmektedir. Şekil 2'de öğrenci kimlik bilgileri yer almaktadır. Ancak öğrencinin bu bilgileri enstitü tarafından doldurulmaktadır. Bu kısım öğrencinin enstitü açısından durumunu göstermektedir.



Şekil 3. AÜÖBS Kayıtlı Dersler Sayfası



Şekil 4. AÜÖBS Program Bilgileri Seçilen Bölüm Sayfası

Şekil 3'de akademik bilgilerden ilk basamak olan kayıtlı dersler sayfası görülmektedir. Her dönem için seçilen dersler kodlarıyla birlikte öğrenci bilgi sisteminde yer almaktadır. Kullanıcı öğrencinin buraya girişi bulunmamakta, sadece görebilmektedir.

Şekil 4'de öğrenci kendi programını seçtiğinde o döneme atanmış tüm ders bilgilerini (kodu, adı, dersi verecek öğretim üyesi kimliği, kredisi ve statüsünü) görebilmektedir.

b. Gazi Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğrenci Bilgi ve Kayıt Sistemi (GÜÖBS)

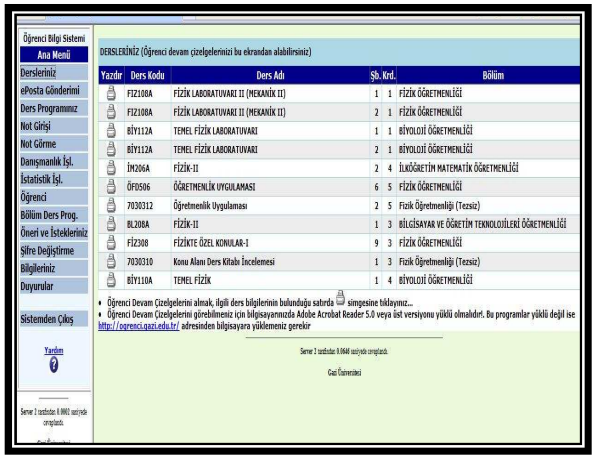
Bu bölümde Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Öğrenci Bilgi Sisteminin (GÜÖBS) öğrenciler ve diğer kullanıcılar tarafından kullanımına ait kısımlar internet sayfasındaki görüntüleriyle beraber açıklanmıştır. Bütün görüntüler detaylı bir şekilde incelenmiş ancak buraya konulamamıştır.

Şekil 5. GÜÖBS İnternet Ana Sayfası

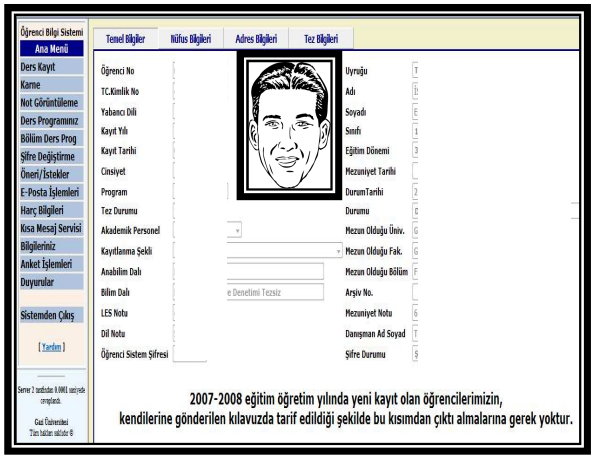
Şekil 6. GÜÖBS İnternet Öğrenci İşleri Bilgi Sistemi Sayfası

GÜÖBS internet ana sayfası şekil 5'de görülmektedir. Sayfayı incelediğimizde kullanıcı ana sayfada; enstitü hakkında bilgi alınabilmekte, yüksek lisans ve doktora ile ilgili dersler bölümler, öğretim üyeleri, derslerin AKTS Bilgi Paketleri, iletişim adresi, duyurular, bilgi ve belgeler, bilgi sistemleri ile ilgili her türlü bilgiye ulaşılabilmektedir. Ana sayfadaki bu bilgilerden bizi daha çok bilgi sistemleri kısmı ilgilendirmektedir.

Şekil 6'da gösterilen GÜÖBS internet bilgi sistemleri sayfasında gösterilen çoğu bilgi girişine bu sayfadan yapılabilmektedir. Bu sayfadan da aynı şekilde öğrenci girişi, öğretim üyeleri girişi, bölüm başkanı girişi, vb. linklerine tıklayarak giriş yapılabilmektedir.



Şekil 7. GÜÖBS İnternet Öğrenci Bilgi Sistemi Öğretim Üyesi Bilgileri Sayfası



Şekil 8. GÜÖBS İnternet Bilgi Sistemleri Öğrenci Girişi Öğrenci Bilgilerini Görüntüleme Sayfası

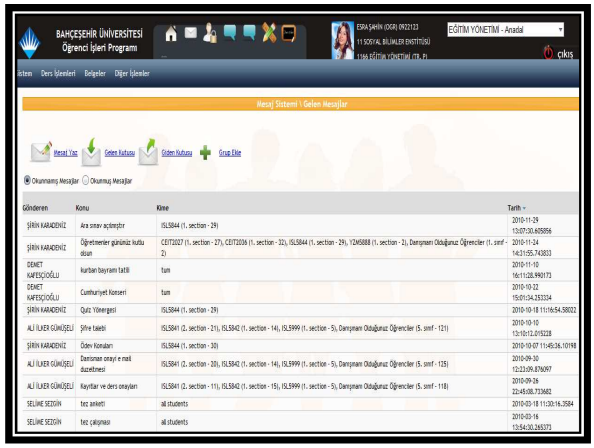
Öğretim üyesi şekil 7'de gösterilen sayfanın sol bölümünden derslerini, e-posta gönderimini, ders programını, not girişini, not görmeyi, danışmanlık işlerini, istatistik işlemlerini, öğrencileri, bölümündeki ders programlarını, öneri istekleri, şifre değişikleri işlemlerini, kendine ait kişisel bilgilerini ve üniversite tarafından yapılan duyuruları görebilmektedir.

Öğrenciler; Şekil 8'de görüldüğü gibi sayfanın sol bölümündeki bilgilerini görüntüleme sayfası linkine tıklandığında yukarıdaki görüntüyü görmektedir. Öğrencilerin bu sayfada kendisine ait kişisel bilgilerini görebilmekte ve çıktısını alabilmektedir.

c. Bahçeşehir Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğrenci Bilgi ve Kayıt Sistemi (BÜÖBS)

Bu bölümde, Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Lisansüstü Eğitim Öğrenci Bilgi ve Kayıt Sisteminin (BÜÖBS) öğrenci kullanımına ait kısımlar internet sayfasındaki görüntüleriyle beraber açıklanmıştır. Öğretim üye ve program koordinatörü kullanımı kısmına ilişkin sayfalara ulaşılamamış ama görüşme yoluyla kullanıma ilişkin bilgiler elde edilmiştir.

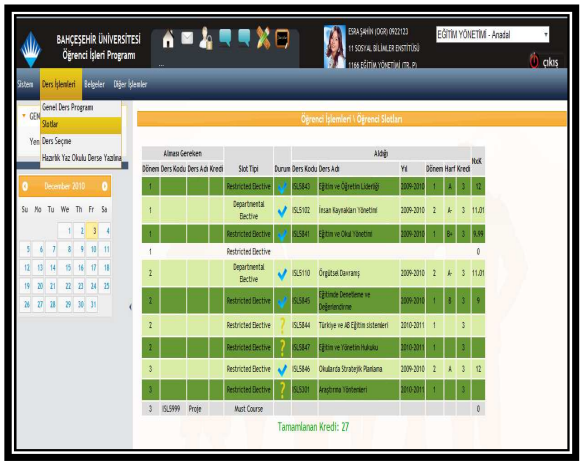
Şekil 9. BÜÖBS Öğrenci İşleri Programı Ana Sayfası



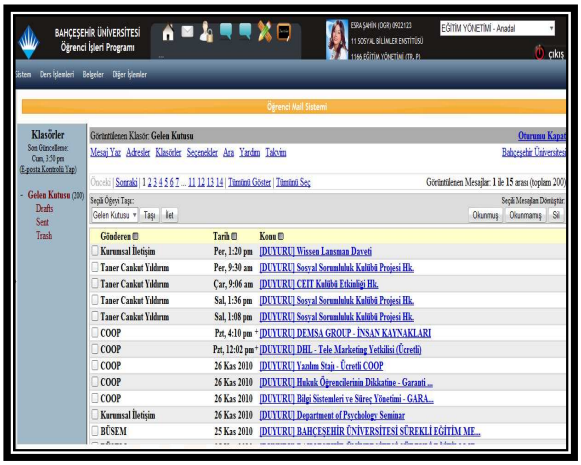
Şekil 10. BÜÖBS Öğretim Üyelerinden Gelen Mesaj Sayfası

Şekil 9'da sisteme giriş yapıldıktan öğrenci işleri programı ana sayfası karşımıza çıkmaktadır. Burada öğrencinin resim profili, hangi bölüme ait olduğu ve daha sonraki şekillerde açıklanacak olan sistem (öğretim üyesi mesaj ve sistem mesajları), ders işlemleri, belgeler, diğer işlemler ile öğrenci mesajları, projeler ve seçilen ders sayfaları görülmektedir.

Şekil 10'da Öğrenci, sistemden kısmında ders aldığı öğretim üyelerinden gelen mesajları görebilmektedirler. Öğretim üyesi seçtiği veya tüm grubuna dersle ilgili mesajları bu bölümden iletmektedir. Öğrencilerin mesajlaştığı kısım diğer işlemler sayfasındadır.



Şekil 11. BÜÖBS Öğrenci İşleri Programı Slotlar Sayfası



Şekil 12. BÜÖBS Öğrenci İşleri Programı Öğrenci Mesaj Bilgileri Sayfası

Şekil 11'de öğrencinin program süresince alması gereken ve aldığı derslere ilişkin slotlar yer almaktadır. Dönemleri ile birlikte tamamlananlar √ işaretiyle, o dönem alınanlar ise ? işareti ile görülmektedir.

Şekil 12'de öğrenci mesaj sistemi sayfası görülmektedir. Üniversitenin tüm öğrencilerine yönelik kurumsal iletişimi ve öğrenciler arasındaki genel iletişimi sağlamak için (duyuru, seminer, etkinlik, davetler, eğlenceler, Kulüpler, COOP, BÜSEM duyuruları vs.) aktif bir şekilde kullanılmaktadır.

d. Cambridge Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğrenci Bilgi ve Kayıt Sistemi (CamSIS)

Bu bölümde, Cambridge Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğrenci Bilgi ve Kayıt Sistemi (CamSIS) açıklanmıştır. Üyelik bulunmadığından görüntü sayfalarına ulaşılamamıştır. Sadece işleyiş hakkında bilgi verilmiştir.

CamSIS öğrenci kayıt sistemidir. Yaşam hesabı olarak da anılan bu sistem "Öğrenci Profili Yönetin" sayfaları ile birlikte Cambridge'de lisansüstü çalışma ve yaşamı yönetmek için gerekli bilginin en önemli kaynağıdır.

CamSIS öğrenci bilgileri, kayıt ve işlemler kullanım için kapsamlı bir sistemdir. Muayene, transcript ile web tabanlı bir sistem olarak bilinen birçok kaydı (kayıt, kabul, öğrenci kayıtlarını vb.) yönetmektedir. Üniversiteye öğrencinin resmi kaydından sonraki yapacağı işlemler için kayıt deposudur ve resmi transkriptin tek kaynağıdır. CamSIS'te tüm işlemler, öğrencinin kayıt güncellemeleri ya da işlemleri doğrudan kendileri tarafından yürütülmektedir. CamSIS 2004 yılından beri üniversite tarafından kullanılmaktadır. Şu anda Üniversitenin tüm merkez ofisleri, tüm akademik bölümleri, tüm öğrenciler CamSIS'i kullanmaktadır.

CamSIS, kendi kadrosu ve etkileşimleri ile öğrencilerin aşağıdaki işlemlerini yönetmekle ve bilgi vermekle sorumludur. İletişim bilgilerindeki değişikliklerin bildirimi, Ödenekler için Lisansüstü Öğrenim Kurulu'na özel izinler uygulamalarının sunulması, erteleme isteme, İnceleme yapılması, vb. Mezuniyet için başvuru, Kendi denetimi amacıyla CamGRAD ile gönderilen raporları görüntüleme, Transkript inceleme, Öğrenci seçimlerinde oylama, İzinler, ödenekler, Öğrencinin profilini yönetmesine yönelik işlemler.

Öğrenci, profil merkezi yönetimini CamSIS'le sağlar. Öğrencinin kayıtlı kişisel ve ders bilgileri Lisansüstü Eğitim Kurulu bilgileri ile tutarlı olmak durumunda ve kayıtlarının doğru olduğundan emin olmak öğrencinin sorumluluğundadır. Danışmanı ile tartışmaya katılacak zamanı bulmak zor olduğundan öğrenci, eğitimle ilgili akademik olsun ya da olmasın pek çok konu da tavsiye ve bilgiler almak için CamSIS'te yer alan Lisansüstü Öğrenciler Takımı (graduate.students@admin.cam.ac.uk)'nden faydalanmaktadır. Ayrıca uzakta ise çalışmalarını sürdürebilmek, erteleme başvuruları, izinler v.s için CamSIS içinde Uygulamalar sayfalarından Self-Service yapılır.

Sisteme yönelik ulaşılabilen bu bilgilerden de anlaşılacağı üzere öğrenci kendi adına açılan profili ile CamSIS üzerinden her türlü başvuru ve düzenleme konusunda yetkilendirilmiş veya başvuru yapabilme yetkisi verilmiştir. Sistem gelişen ve geliştirilen bir sistem olarak aktif olarak kullanılmakta, bunun için gerekli donanım, alt yapı ve yönetim birimleri oluşturularak faal olarak geliştirilmeye devam edilmektedir. Bu sistemle Türkiye'den bile başvuru yapabileceğimiz hususlar düzenlemeler ve talepler yapılabilmektedir. Teknolojiyi bu konuda geliştirmeye devam ettikleri de ifade edilmektedir. Lisans mezuniyeti sonrası öğrenci sistemde üst öğrenime devam ettiğinde sistemi aktif olarak devamlılık sağlamaktadır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Eğitimin etkili ve verimli bir şekilde yürütülmesi isteniyorsa, teknolojinin sağladığı imkânları da kullanarak günümüz eğitim ortamlarından farklı ve yeni bir ortam, yepyeni bir olanak, olan internetten başvuru ve he türlü eğitimi ülkemizde de çok hızlı bir biçimde faaliyete geçirmek gerekir. Dünyada da yeni yapılanan bu tür sistemlerin denendiği okul ve bireylerdeki olumlu etkileri görülmesiyle de sistemin gerekliliği kendisini hissettirmiştir. Tabii ki internette eğitim için gerekli bir sistem olsa da sistemin zorlukları da mevcuttur. Fakat eğitimde verim ve kalite hedefleniyorsa bazı zorluklar ve problemler gerekli yapılandırma ve altyapı çalışmalarıyla giderilebilir. Bu bilgiler ışığında araştırmada varılan genel sonuçlar şunlardır:

İnternet'in hızla yaygınlaşması ve gelişmesi evlerde, okullarda, kamu kuruluşlarında, finansal işlemlerde, kısaca hayatın her alanında radikal değişiklikleri de beraberinde getirmiştir. İnternet kullanımının artmasıyla beraber kurum ve kuruluşlar işlemlerini internete taşımaya başlamıştır. Üniversiteler de bu gelişmeyi öğrenci işlemlerine

ve diğer uygulamalara yansıtmak durumunda kalmıştır. Bu alanlardan biride lisansüstü eğitim öğrenci bilgi sistemleridir.

Lisansüstü Eğitim Öğrenci Bilgi Sistemi yazılımının amacı; öğrencilere hizmet üreten üniversitenin hizmet kalitesini yükseltmek, internet aracılığı ile doğru bilgiye anında ve kolayca erişilmesini sağlayarak, öğrenci, idari personel ve öğretim elemanlarının zaman ve para tasarrufu yapmasını sağlamaktır. Üniversitenin iş süreçlerine dayalı, internet teknolojileri kullanılarak tasarlanmış olan Öğrenci Bilgi Sistemi, üniversitenin kendi işlerine yoğunlaşarak, kurumsal hedeflerine daha kolay ulaşmasını sağlamayı hedeflemektedir. Bu hedefe ulaşmak için; elle yapılan işlemler azaltılmış, işlem tekrarları önlenmiş, veri güvenirliliği ve tutarlılığı sağlanmış, bilgiye erişim ve kullanım ilkeleri altyapısı oluşturulmuştur.

Öğrenci Bilgi Sistemi, öğrencilerin tüm işlemlerinin (kayıt, not dökümü, ders seçimleri, notlar, ödemeler, belgeler, iletişim, vb.) internet ve intranet üzerinden yapılması esasına dayanmaktadır. Bu nedenle üniversite içi network altyapısının oluşturulmuş olması öncelikli gereksinimdir. İyi oluşturulmuş bir network altyapısı sistemin daha güvenli ve verimli çalışmasını sağlayacaktır. Öğrencilerin üniversite dışından sisteme erişimleri için merkezi sunucu bilgisayarların internet bağlantılarının tesis edilmiş olması gereklidir.

Sistemin performansını etkileyecek önemli bileşenlerden biride kullanılacak sunuculardır. Sistemin çalışması, veritabanı ve web sunucusunun çalışmasına bağlıdır. Bunların oluşturulmasına yönelik donanım, altyapı ve güvenlik önemli faktörler olarak karşımıza çıkmaktadır.

ÖNERİLER

Gelişen internet teknolojisi, günümüzde birçok yeniliği de beraberinde getirmiştir. Eğitim alanında akademik kariyerlerini sürdüren eğitimcilerin ve öğrencilerin bu teknolojide yer almaları kaçınılmazdır. İnternetin günümüzdeki gelişmiş teknolojilerinden bir tanesi sayılabilir. Bu yeni teknolojiden en iyi biçimde faydalanabilmek ve yeniçağın getirdiği imkânların eğitim alanında verimlilik artışında kullanmak, eğitimcilerin ve bu eğitimcilerin bulundukları kurumların hedefleri arasında olması gerekliliği düşünülmelidir.

Teknolojik ve güncel bir eğitim vermesi gereken üniversiteler, kolejler, askeri kurumlar ve dershaneler bu yeni teknolojik faaliyet alanlarını uygulamalarında kullanmak bu kurumların kullandıkları sistemleri ve verdikleri eğitimi biraz daha geliştirecektir. Bu yeni teknolojiyi kendi kurumlarında uygulamayı düşünen ve sistemlerine entegre eden kurumlar başarıya bir adım daha yakın oldukları söylenebilir. Geleceğin bilgi toplumunda öğrenimlerini daha etkili, yeni, uyarlanabilen, kaynağa çabuk ulaşılmasını isteyen insanların olacağı unutulmamalıdır. Önceki dönemlerdeki eğitim sistemi öğrencilerin bilgiye ulaşması için çok çaba göstermelerini isterdi. Eğitimin yuvası olarak ifade ettiğimiz eğitim kurumları eğitim alanındaki bilgiyi vermede ellerinden gelenini yapmaktadırlar fakat bu kurumlar sistemlerini her geçen gün bir adım daha ileriye götürmesi için sistemlerini daha fazla gündemlerine almalıdır.

Bu araştırmada öğrencilerin ve öğretim üyelerinin istenilen zamanda, istenilen mekânda, sisteme kayıtlı olan bilgiye istediği kadar ulaşabilmelerini sağlamaktır. Bu sistemle öğrencilerin bir bilgi havuzunda istediği bilgiyi, istediği ölçüde almalarını sağlanmış olacaktır. Bunların sistematik olarak düzenlenmesi ve aktif veri girişi de ayrı bir önem taşımaktadır. Akademik sistemde yer alan tüm personele özellikle de bunu aktif olarak kullanacak öğretim üyelerine de büyük sorumluluklar düşmektedir.

Bu sistemi kullanacak eğitim kurumlarının öncelikle hedeflerinin ne olduğunu bilmesi gerekir. Gelişen ve değişen dünya düzeni içerisinde geri kalmamak için bu yapıyı sistemlerine entegre etmeleri gerekir. Bu proje yapısı içerisinde uygulamalarını sağlayacak kurumlar, teknolojiden güvenli bir şekilde faydalanabileceği sonucuna ulaşacağından emin olabilir. Bu yapı içerisinde kullanılan bilgiyi ve teknolojiyi yeni teknolojik modüllerle ve güvenlik konusundaki gelişmelerle yenilediklerinde etkin bir çalışma içinde olacaklardır. Kullanımının ne derece güçlü ve etkili olduğundan bahsettiğimiz bu sistemleri sistemlerine uyarlayacak olan eğitim kurumlarının güvenlik konusunu da mümkün olduğunca dikkat etmesi gerekir.

Bu kapsamda incelenen öğrenci bilgi sistemlerini de göz önüne alarak Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Öğrenci Bilgi ve Kayıt Sistemine yönelik geliştirme önerileri şu şekilde sıralanabilir:

Şekil 13. AÜÖBS Giriş Sayfası

Şekil 14. GÜÖBS İnternet Öğrenci İşleri Bilgi Sistemi Sayfası

Şekil 13'de gösterilen AÜÖBS Giriş Sayfasına yönelik olarak; giriş sayfasında verilen 5 haneli şifrenin eğitim sonuna kadar değiştirilmese bile sistemin uyarı vermediği göz önüne alınırsa giriş güvenliğinin otuz günlük periyotlarla şifre değiştirmeyi zorunlu hale getirmesi ve şifrelerin güvenli olacak şekilde en az 8 karakter harf, rakam kombinasyonundan oluşturulması zorunluluğu getirmesi bu yapılmadığı takdirde girişe onay verilmemesi güvenlik artırıcı önlemler kapsamında uygulanmalıdır. Aynı sayfada yetki verilerek giriş yapacak personel (öğrenci, danışman, öğretim üyesi, bölüm başkanı, enstitü personeli) için ayrı ayrı giriş bölümlerinin olmasının (Şekil 14'de belirtilen Gazi Üniversitesi örneği gibi) onay, takip ve yetkilendirme açısından daha uygun olacağı değerlendirilmektedir.

Bahçeşehir Üniversitesi örneğinde olduğu gibi (Şekil 15) öğrencinin ÖBS'ne diğer sosyal ağlara da (twitter, friendfeed) da ulaşabilmesini sağlayacak bağlantıların yapılması da öğrencinin sistemi mecburiyet dışında da kullanmasını sağlayabilecektir.

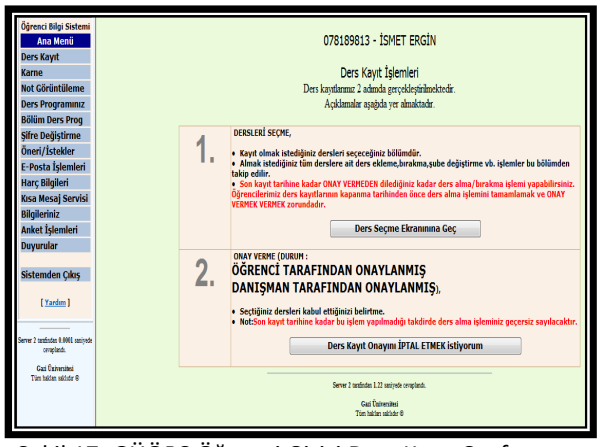
Şekil 15. BÜÖBS Programı Giriş Sayfası

Şekil 16. AÜÖBS Ana Sayfası

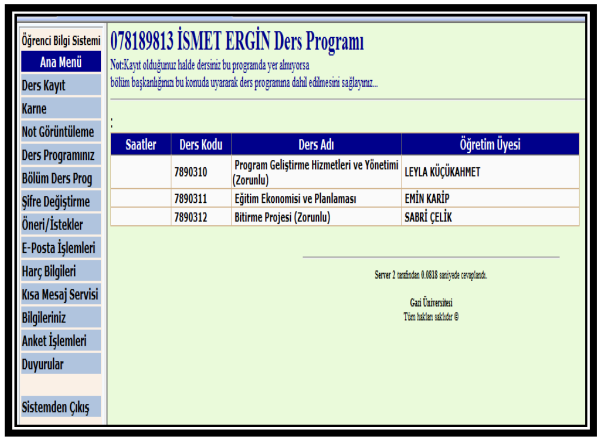
Öğrenci, şekil 15'te görülen Giriş Sayfasına Öğrenci İşlemleri Kısmı'ndan aldığı kullanıcı adı ve parola ile giriş yapmaktadırlar. Öğrenci İşleri Kısmı, Enstitü'ye bağlı olmayıp birbirinden ayrı fakat koordineli çalışmaktadır. Öğrenci üye olunan sosyal paylaşım siteleri olan Twitter ve Friendfeed'ten de sistemine giriş yapabilmektedir. Değiştirme uyarısı ile şifre her ay değiştirilmek mecburiyetinde olup, asgari 8 karakterlidir.

Şekil 16'da AÜÖBS ana sayfasında, öğretim üye bilgilerinin, o döneme ait ders bilgilerinin hangi program kapsamında hangi günlerde hangi öğretim üyesi tarafından verildiğine dair bilgi bulunmamakta, sadece genel bilgiler başlığı altında döneme ait tüm dersler tablo şeklinde dersin kodu, öğretim üyesi kimliği, zorunlu/seçmeli olup olmadığı ve kredi bilgisi verilmekte ancak bu bilgilerde uygulamada genelde ders seçim tarihlerinden sonra konmaktadır.

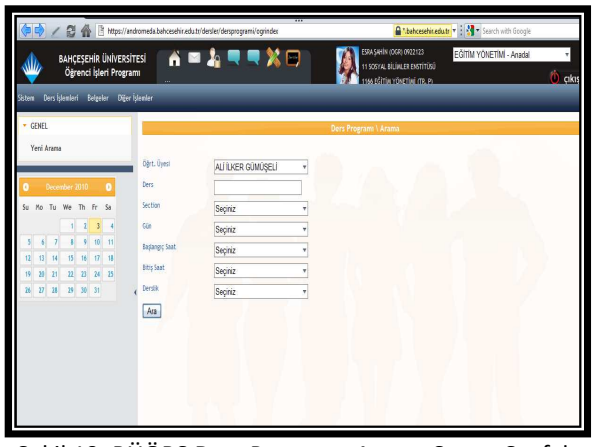
Ders seçimlerine yönelik program ve bilgileri bölüm başkanlığı panosundan matbu evrak olarak asılmakta ve öğrenciler seçimlerini buna göre yine matbu evrak ve danışman onayıyla enstitüye harç dekontu ile birlikte bizzat elden teslim etmektedir. Oysa öğrenci o dönem içerisinde alabileceği dersleri, derse ait programı, öğretim üyesini ve girdiği dersleri otomatik olarak kendi ÖBS'nde görmeli, Gazi (Şekil 17 ve 18) ve Bahçeşehir (Şekil 19 ve 20) üniversitesi örneklerinde olduğu gibi matbu evrak olmadan o sayfalar üzerinden ders seçimini yapabilmeli ve danışman onayına bırakabilmelidir. Böylece mevcut uygulamadaki öğretim üyesi kapısına asılan kâğıda isim yazmak gibi bir uygulama olmadan, öğretim üyesi kendi şifresiyle açtığında danışman onayı sonrası dersini alacak öğrencileri görebilecektir. Dersler için sayı kotası konduğunda bu belirtilerek öğrenci mevcudu yeterli olduğunda ders seçimi o ders için kapanacaktır. Özel durumlarda danışman ve öğretim üyesi onaylarıyla kontenjan artırılabilecektir. Ders seçim aşamasında şehir dışında olan kayıtlı öğrencilerde ders kayıt ve seçimini uzakta da olsa yapabilecektir.



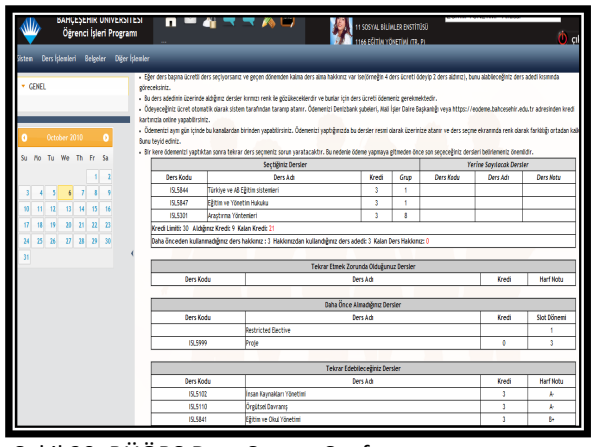
Şekil 17. GÜÖBS Öğrenci Girişi Ders Kayıt Sayfası



Şekil 18. GÜÖBS Öğrenci Girişi Ders Programı Görüntüleme Sayfası

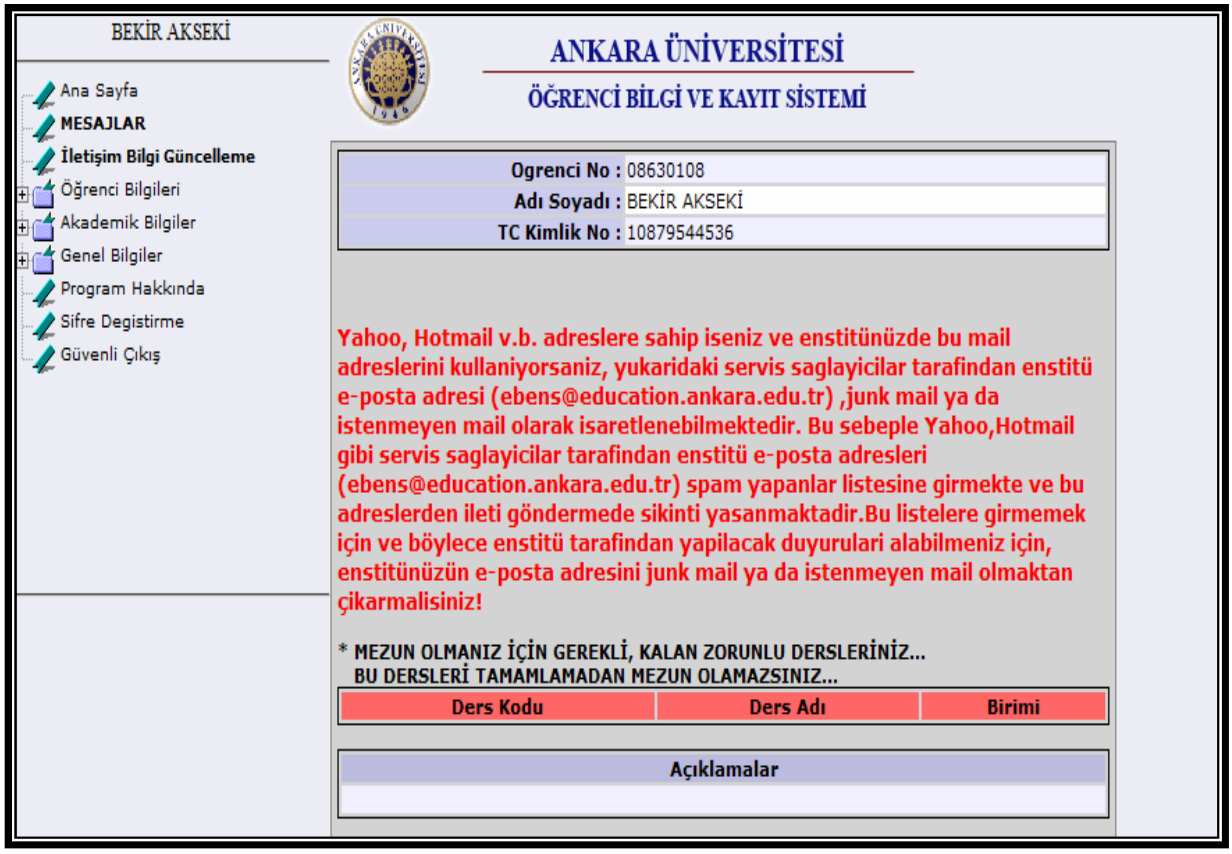


Şekil 19. BÜÖBS Ders Programı Arama Sonuç Sayfaları



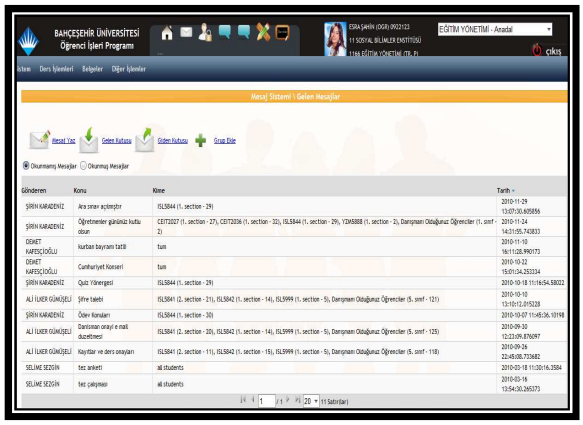
Şekil 20. BÜÖBS Ders Seçme Sayfası

Şekil 21'de AÜÖBS mesajlar sayfasında belirtilen mesaj sistemi sadece öğrenciye gönderdiği mesajla sınırlıdır

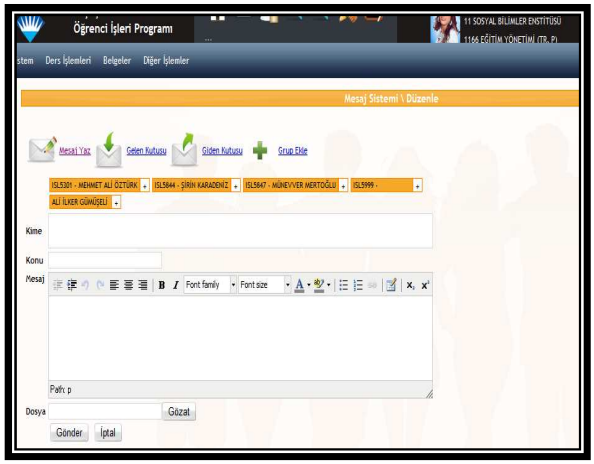


Şekil 21: AÜÖBS Mesajlar Sayfası

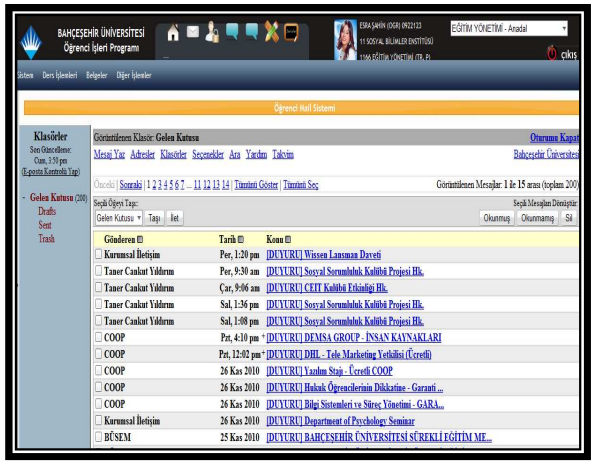
Şekil 21'de öğrenci, enstitünün kendisine ilettiği mesajları görmektedir. Oysa diğer üniversitelerde özellikle Bahçeşehir Üniversitesindeki sistemde 2 mesaj grubu mevcuttur.



Şekil 22. BÜÖBS Öğretim Üyelerinden Gelen Mesaj Sayfası



Şekil 23. BÜÖBS Öğretim Üyelerine Mesaj Gönderim Sayfası



Şekil 24. BÜÖBS Öğrenci Mesaj Bilgileri Sayfası

Şekil 22, 23 ve 24 incelendiğinde birincisi, sistem ile öğrencinin o dönem ders aldığı öğretim üyeleri arasında ikincisi ise tüm üniversite öğrencileri ve grupları arasındadır. Birinci de öğrencinin aldığı dersi alan öğrenci grubuna ders koduyla, o dönem aldığı dersin/derslerin öğretim üyelerine ve program koordinatörüne derslere yönelik mesajı gönderebilmekte (ister bir öğretim üyesine ister hepsine) karşılıklı iletişim amaçlı kullanmaktadır. Sistem öğrencinin o dönem seçtiği derslere göre bunu otomatik olarak görüntülemektedir. Öğretim üyesi de buradan kendi dersini seçen öğrencilere duyuru/mesaj gönderebilmektedir. İkinci grup üniversitede herkese açık alandır ve bütün lisans, yüksek lisans ve doktora öğrencileri ile sistemde bulunan grup, personel/yöneticilere açıktır.

AÜÖBS öğrencilerin döneme ait harç ödemlerinin sadece belirli bir bankadan elden yatırılması, yatırıldığının AÜÖBS entegre bilgilendirmesi olmadığından mutlaka ders seçiminde enstitüye dekont teslimi gerektirmekte yoksa kayıt yenilemesi yapılmamaktadır. Oysaki internet bankacılığının son derece aktif olarak kullanıldığı günümüzde bu işlemin havale/eft/on-line yoluyla da yapılabilmesi gereklidir. Bölge farklılığı nedeniyle öğrenci hiç gelmeden harç ödemeyi ve ders seçimini yapabilmesi hem öğrenci hem sistemin işlerliğini daha etkin hale getirecek ve zaman kayıplarını, tekrarları önleyecektir. Bahçeşehir Üniversitesinde 3 alternatifli (eft, havale, banka kredisi ile internetten veya anlaşmalı bankaların her şubesinden taksit veya defaten veya öğrenci bilgi sistemi üzerinden on-line olarak) yapılabilmekte, yatırıldığında sistemde görüldüğünden öğrenciden dekont talebinde bulunulmamaktadır. Öğrenci sisteme girerek bunu takip edebilmektedir. Sistem bu konuda da uyarı yapmaktadır.

Danışman veya program koordinatörü bu sistemlerde Gazi ve Bahçeşehir Üniversitelerinde aktif olarak kullanıcı durumundadır. Ders seçim onaylarını ve danışmanlık yaptığı öğrencileri ile iletişimini, durumlarını, talep ve projelerini, tez ilerleme durumlarını, derslerine yönelik istatistikî verileri, öğrenci değerlendirmelerini sistem üzerinden takip edebilmek/etmek durumundadır. AÜÖBS ise bunun aktif olarak kullanılmadığı, bu tip bir düzenleme ve uygulamaya ihtiyaç duyulduğunu ve aktif olarak kullanılması gerektiğini değerlendirmektedir.

Sınav programlarına ve yerlerine yönelik duyuru ve esaslarında sistem üzerinden yapılmasının, on-line sınav uygulamasına yönelik çalışmaların AÜÖBS üzerinde bulunmasının sisteme ve öğretim üyelerine zaman ve kolaylık getirecektir.

Öğrenci dönem sonu notlarının öğrenci talebi halinde sistemde bulunan e-mail adreslerine gönderilmesi öğrenci-öğretim üyesi iletişimine katkı sağlayacak, gereksiz iletişimi önleyecektir.

Öğrencinin dersleri, danışmanları ve diğer anketler kısmı ile programı çeşitli yönleriyle interaktif olarak değerlendirebileceği bir alanın (Gazi Üniversitesi şekil 25, Bahçeşehir Üniversitesi şekil 26, 27) bulunması ve

buradan elde edilecek geri bildirimlerin değerlendirilmesi, eğitimin kalitesi ve gelişmesi açısından önem taşıyacaktır.

Şekil 25. GÜÖBS Öğretim Üyesi Bilgileri İstatistik Bilgilerini Görüntüleme Sayfası

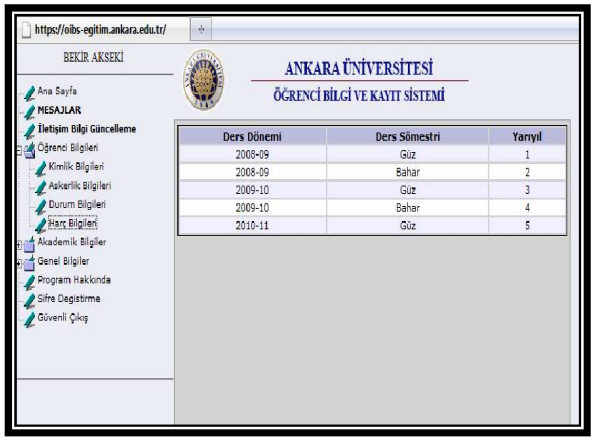
Şekil 26. BÜÖBS Anket Ana Sayfası, Öğrenci Memnuniyet Anketi Sayfaları

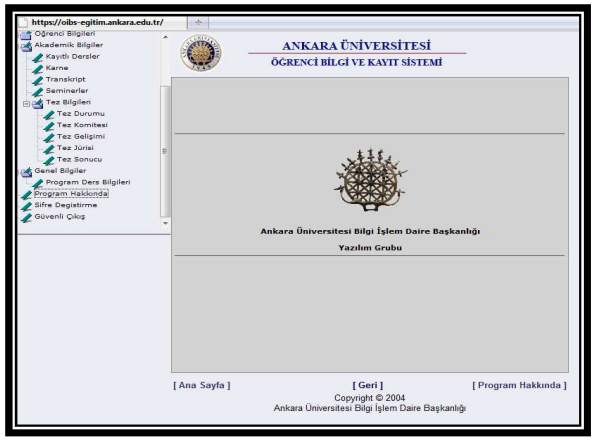
Öğrenciler seçtikleri proje konusunu ve danışman onayını da bu sistemden alabilmelidir. Gerektiğinde danışman seçimini veya değişimini de bu sistemden yapabilmelidirler. AÜÖBS yönetiminde bunlar birebir iletişim sonucu ve yazılı olarak (dilekçe) enstitü kanalıyla yapılmaktadır. Öğretim üyelerine ulaşma sorunu ve enstitü iş yükü düşünüldüğünde bu yapıyla öğrenci her an danışmanına ulaşabilecek ve enstitünün yaptığı işleri kendisi yapabilecektir.

Şekil 27'de AÜÖBS Öğrenci Kimlik Bilgileri Sayfasında öğrenci kimlik bilgisinden çok enstitü açısından öğrenci durumuna yönelik bilgiler yer almaktadır. Bu kısma fotoğraflı ve ilave bilgiler ile düzenleme yapılmalıdır.

Şekil 27: AÜÖBS Öğrenci Kimlik Bilgileri Sayfası

Şekil 28'de AÜÖBS Öğrenci Harç Bilgileri Sayfasında, harç ödemelerine yönelik bilgiler ile banka bilgi ve hesap numaraları bulunmalıdır.





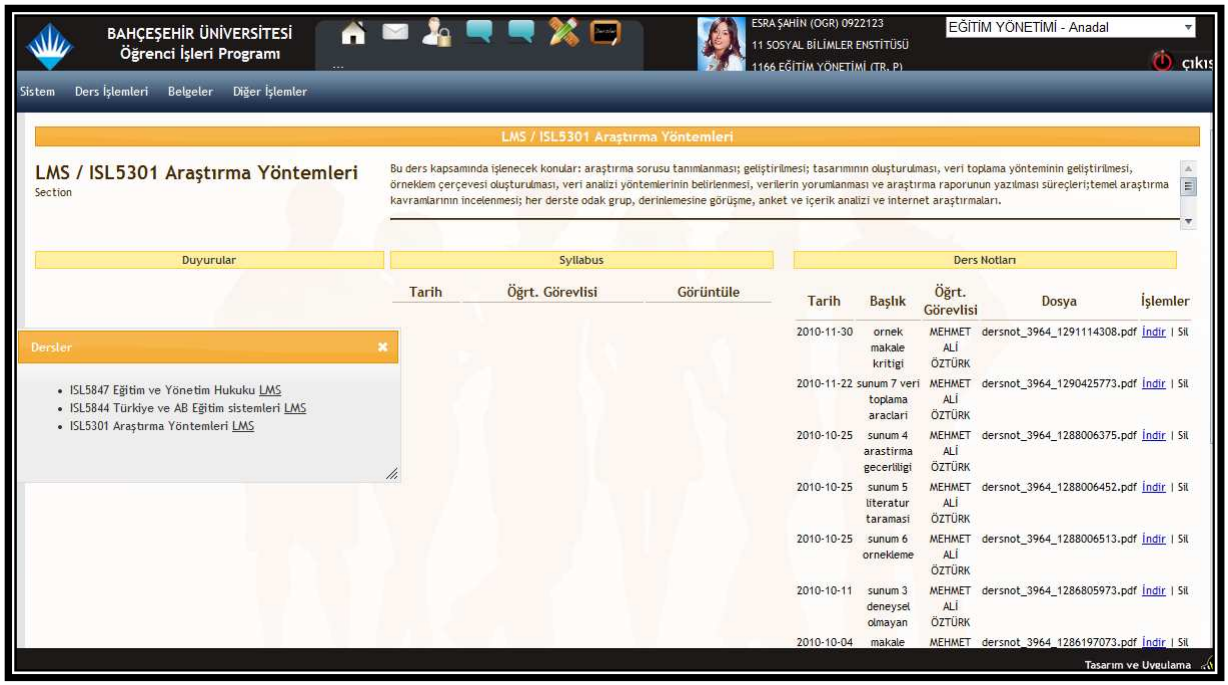
Şekil 28. AÜÖBS Öğrenci Harç Bilgileri Sayfası

Şekil 29. AÜÖBS Programı Hazırlayan Sayfası

Şekil 29'da AÜÖBS Programı Hazırlayan Sayfasının gereksiz bir sayfa olarak dizayn edildiği, hazırlayan birime yönelik bilginin sayfa altlarında zaten verildiği kanaatiyle bu sayfanın iptali gerekmektedir.

Öğrenci bilgi sisteminde yabancı öğrencilere yönelik başvuru, talep ve finans bölümünün bulunduğu ve işlem gerçekleştirebildikleri sayfaların bulunması önemli bir husus olacaktır.

Bahçeşehir Üniversitesi Şekil 30'da görüleceği gibi alınan dönem derslerine ait LMS sayfaları görülmektedir. Ders planı, dersin amacı, verilen ödevler, öğretim üyesince buraya yüklenen ders notları (indirilebilmekte) ve ders yoklamaları görülebilmektedir. Aynı uygulamanın AÜÖBS içinde uygulanması amacıyla yapılandırılması ve öğretim üyelerince aktif kullanımı zaman ve eğitimin kalitesini artıracaktır.



Şekil 30. BÜÖBS İşleri Programı Ders LMS Bilgileri Sayfası

Eğitim planlamalarına destek sağlamak amacıyla gerekebilecek istatistiksel raporlamalar (öğrenci sayısı, başarılar, tez konular, danışmanlık istatistikleri vb.) sistem üzerinden yapılabilmelidir.

Öğrenci Bilgi Sistemi Web Sayfası yapılandırılması (şekil, düzenleme, renk, sayfa bütünlüğü) hem bütünü görecek şekilde hem de yeni teknolojik yazım esas ve güvenilirliğine uygun şekilde sürekli güncellenmelidir.

Öğrenci işleri aracılığıyla hali hazırda yapılmakta olan tüm başvurular ve talepler (ders alma, kayıt yenileme, transcript talebi, vb.) sistem üzerinde bulunmalı ve online yapılabilmelidir.

Öğrenci bilgi sistemleri ve yönetimine yönelik; programcı, öğrenci, öğretim üyesi ve kullanıcı diğer personel görüşlerinin değerlendirileceği çalışmaların yapılması da sistemin gelişimine ve düzenlenmesine olumlu katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

Akseki, B. (2011). Yüksek lisans eğitiminde kullanılan öğrenci bilgi sistemi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü öğrenci bilgi sistemine yönelik bir değerlendirme. Yayınlanmamış Tezsiz Yüksek Lisans Projesi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Altınışık, U. (2006). Öğrenci bilgi sisteminde veri madenciliğinin uygulanması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kocaeli.

Arseven, A.D. (2001). *Alan Araştırma Yöntemi, İlkeler, Teknikler, Örnekler,* Ankara: Gündüz Eğitim Ve Yayıncılık.

Balki, R.S. (2004). Student and parent appraisal of learning management system in a private schoolGraduate Program İn Secondary School Science And Mathematics Education Boğaziçi University, İstanbul.

Başar, M.S. (1999). *Lisans öğrencilerinin takibi için bir öğrenci bilgi sisteminin geliştirilmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Çeken, C. (2001). Öğrenci bilgi sistemi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kocaeli.

Ergin, İ. (2008). Lisansüstü eğitimde kullanılan öğrenci bilgi sistemi. Yayınlanmamış Tezsiz Yüksek Lisans Projesi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri,* Ankara: Bilim Kitap.

Yıldırım, T. (2007). *Ajax ve uml destekli web tabanlı öğrenci bilgi sistemi portalının hazırlanması.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Havacılık ve Uzay Teknolojileri Enstitüsü, İstanbul.

Eğitim teknolojisinin tarihi gelişimi. (2010, 10, 12). 12, 10, 2010 tarihinde http://www.veribaz.com: http://www.veribaz.com/viewdoc.html?egitim-teknolojisinin-tarihi-gelisimi-343365.html adresinden alındı.

E-learning: Yeni Yüzyılın Eğitim Sistemi. (2010, 11, 19). 19, 11, 2010 tarihinde www.bilim.org adresinden alındı.

İnternet Nedir? (2010, 11, 14). 14, 11, 2010 tarihinde http://ogrenci.hacettepe.edu.tr : http://ogrenci.hacettepe.edu.tr/~b0343623/baglantilar/internet_nedir.html adresinden alındı.

İnternetin Tarihsel Gelişimi. (2010, 11, 14). 14, 11, 2010 tarihinde http://tr.wikipedia.org: http://tr.wikipedia.org/wiki/İnternetin_tarihsel_gelişimi *adresinden alındı.*

Avrupa'da Bilgi Toplumunun Oluşturulması İçin Ortak Girişim Eylem Planı . (2010, 11, 23). 23, 11, 2010 tarihinde http://www.bilgitoplumu.gov.tr/Documents/3/Diger/ 010600_eAvrupa+ EylemPlani. pdf adresinden alındı.

İnternet Tabanlı Uzaktan Eğitim Uygulamaları. (2010, 11, 23). 23, 11, 2010 tarihinde inet-tr.org.tr/inetconf7/bildiriler/37.doc adresinden alındı.

Türkiye'de Üniversitelerde İnternet Kullanımı. (2010, 11, 23). 23, 11, 2010 tarihinde inet-tr.org.tr/inetconf6/tammetin/tuna-tam.doc adresinden alındı.